

تنمية الإعتماد على النفس لدى طفل الروضة

(بأسلوب القصة واللعب التمثيلي)

الدكتورة

إيمان عباس الخفاف



المكتبة
لجمع العرني
للنشر والتوزيع



المكتبة العربية
للنشر والتوزيع





تنمية الاعتماد على النفس

لدى طفل الروضة

(بإسلاويي القصة واللعب التمثيلي)





تنمية الإعتداد على النفس

لدى طفل الروضة

(بأسلوب القصة واللعب التمثيلي)

تأليف

الدكتورة

إيمان عباس الخفاف

الطبعة الأولى

2015م - 1436هـ



مكتبة الخفاف للنشر والتوزيع



دار الإحسان للنشر والتوزيع



رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/5/1660)

372.21

حسن "الخفاف، إيمان عباس" علي

تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة: بأسلوب القصة واللعب

التمثيلي//إيمان عباس "علي حسن" الخفاف - عمان: مكتبة المجتمع العربي

للنشر والتوزيع، 2013

() ص

ر.ا. ، 2013/5/1660

الواصفات: /الاعتماد على الذات//رعاية الطفولة//الأطفال/

- يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

جميع حقوق الطبع محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر

عمان - الأردن

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

الطبعة العربية الأولى

2015م - 1436هـ



مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

عمان - وسط البلد - شرق السلط - مجمع المحرمات التجاري
تلفاكس 4632739 صر 8244 عمان 11121 الأردن
عمان - شرق الملكة رانيا البعد الله - مقابل كلية الزراعة -
مجمع زندي حصة للتجاري

www: muj-arabi-pub.com

Email: Info@muj-arabi-pub.com

Email: Moj_pub@yahoo.com

ISBN 978-9957-83-320-6 (برمك)



دار الإفتاء العربية للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس
هاتف 0096265713906 فاكس 0096265713907

تلفون: 00962797950880

Dar_aleasar@hotmail.com

المحتويات

الصفحة

الموضوع

الفصل الأول

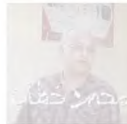
التعريف بالبحث

15	..... مشكلة البحث.....
19	..... أهمية البحث.....
25	..... هدف البحث وفرضياته.....
26	..... تحديد المصطلحات.....

الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

35	..... القسم الأول: الأطار النظري.....
35	..... أولا: الاعتماد على النفس.....
58	..... ثانيا: القصة.....
68	..... ثالثا: اللعب التمثيلي.....
77	..... رابعا: نظريات اللعب.....
85	..... القسم الثاني: دراسات سابقة.....
85	..... أولا: دراسات عربية.....
85	..... 1. السيد 2001.....
86	..... 2. صيام 2001.....
87	..... 3. التميمي 2000.....
88	..... 4. السامرائي 1999.....
88	..... 5. عبد الله وآخرون 1997.....
89	..... 6. العامري 1996.....
89	..... 7. حسب الله 1991.....

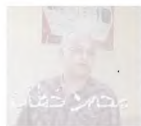


91	8. مردان ويحري 1990 (العراق).....
91	9. جاسر 1988.....
92	10. البيلوي 1985.....
93	ثانيا دراسات اجنبية.....
93	1. مارتن سمث 1995 Martin Smith.....
93	2. كيف 1994 Keiff.....
94	3. ويبل 1990 Woepol.....
95	4. بيرلي 1987 Berirly.....
95	5. هازن 1984 Hazen.....
96	6. روسن 1974 Rosen.....
97	7. لتل 1971 Little.....
98	8. كراندول 1960 Grandall.....
98	9. بيلر 1955 Beller.....
99	10. هينر 1955 Heather.....
99	11. فينيلاند 1953 Vineland.....
101	مناقشة الدراسات السابقة.....

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

107	اولا: التصميم التجريبي.....
108	ثانيا: مجتمع البحث وعينته.....
108	1. مجتمع البحث.....
109	2. عينة البحث.....
109	أ. عينة المقياس.....
110	ب. عينة التجربة.....
110	- مبررات استخدام الروضة.....



110	اجراءات اختيار العينة.....
111	- تكافؤ المجموعات الثلاث.....
112	1. التكافؤ بين المجموعات في الاختبار القبلي للمجموعات.....
112	2. العمر الزمني.....
113	3. التحصيل الدراسي للوالدين.....
113	- التحصيل الدراسي للأب.....
114	- التحصيل الدراسي للأم.....
115	4. عدد افراد الاسرة.....
115	5. ترتيب الطفل بين اسرته.....
116	6. سكن الطفل.....
116	أ. ملكية السكن.....
117	ب. استقلالية السكن / بيت مستقل، مع عائلة الأب او الأم.....
118	ثالثا: اداة البحث.....
118	الدراسة الاستطلاعية.....
119	صدق المقياس.....
119	- الصدق الظاهري للمقياس.....
121	- تعليمات المقياس.....
121	- تصحيح المقياس.....
121	- التحليل الاحصائي للفقرات.....
123	- الثبات.....
124	الخطأ المعياري للمقياس.....
125	رابعا - اعداد البرنامج.....
125	- خطوات اعداد البرنامج.....
131	- صلاحية البرنامج.....
131	- التطبيق الاستطلاعي للقصص والتمثيلات.....

132	- التطبيق الاستطلاعي لرسم الاعتماد على النفس.....
132	- التخطيط لتنفيذ اسلوبي القصة و اللعب التمثيلي.....
135	- زمن تنفيذ البرنامج.....
136	- تنفيذ البرنامج.....
144	- طريقة تنفيذ اسلوب القصة.....
144	- طريقة تنفيذ اسلوب اللعب التمثيلي.....
147	خامساً: التطبيق البعدي لمقياس الاعتماد على النفس.....
148	سادساً: الوسائل الاحصائية.....

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

153	عرض نتائج البحث.....
163	التوصيات.....
163	المقترحات.....
169	الملاحق.....
233	الملخص.....
239	المصادر.....

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد رياض الاطفال واعداد الاطفال في مديرية تربية الكرخ/الاولى والثانية.....	109
2	عدد رياض الاطفال واعداد الاطفال (عينة المقياس).....	109
3	عينة الدراسة التجريبية في شعب الصف التمهيدي.....	111
4	تحليل التباين لأطفال المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي (مقياس الاعتماد على النفس).....	112
5	تحليل التباين لأعمار أطفال المجموعات الثلاث (التجريبتين و الضابطة).....	113
6	التكافؤ بين المجموعات في متغير التحصيل الدراسي للأب... ..	114
7	التكافؤ بين المجموعات في متغير التحصيل الدراسي للأم... ..	114
8	التكافؤ بين المجموعات في متغير عدد أفراد الأسرة.....	115
9	التكافؤ بين المجموعات في متغير ترتيب الطفل بين أخوته.. ..	116
10	التكافؤ بين المجموعات في متغير ملكية السكن.....	117
11	التكافؤ بين المجموعات في متغير استقلالية السكن.....	117
12	الفقرات الصالحة التي حصلت على نسبة اتفاق 85% فاكش.....	120
13	القوة التمييزية لفقرات مقياس الاعتماد على النفس والقيم التالية.....	123
14	عينة الرياض و عينة الاطفال (عينة الثبات).....	124
15	الادوات والمستلزمات الخاصة بالقصص.....	133
16	الادوات والمستلزمات الخاصة بالتمثليات.....	134

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
17	زمن الجلسة وعدد اعضاء كل مجموعة والاسلوب التجريبي.....	135
18	موضوع القصص والاهداف السلوكية والاستراتيجيات المستخدمة والتاريخ.....	136
19	موضوع التمثيليات والاهداف السلوكية والاستراتيجيات المستخدمة والتاريخ.....	141
20	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين: القبلي والبعدي وقيمة (و) لأطفال المجموعة التجريبية الاولى.....	154
21	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (و) لأطفال المجموعة التجريبية الثانية.....	155
22	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبار البعدي وقيمة (U) لأطفال المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة.....	156
23	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبار البعدي وقيمة (U) لأطفال المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة.....	157
24	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبار البعدي وقيمة (U) لأطفال المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية.....	158
25	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين البعدي والمؤجل وقيمة (و) لأطفال المجموعة التجريبية الاولى.....	160
26	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين البعدي والمؤجل وقيمة (و) لأطفال المجموعة التجريبية الثانية.....	161

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	استفتاء مفتوح للأمهام والمعلمات.....	171
2	استفتاء مفتوح للأمهام لتحديد المواقف التي يعتمد فيها الطفل على نفسه.....	173
3	استبيان آراء المحكمين في مدى صدق فقرات الاعتماد على النفس بصورته الاولية.....	175
4	مقياس الاعتماد على النفس بصيغته النهائية.....	179
5	البرنامج التدريبي بأسلوب: القصة واللعب التمثيلي....	183
6	رسم الاعتماد على النفس الخاص بالتمثيلية رقم (8).....	227



الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات



الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد الاستقلالية⁽¹⁾ من السمات الرئيسة في شخصية الطفل، لأنها تشكل مجموعة من الصفات الانسانية المتمثلة بالشجاعة والأقدام والجرأة والصبر والمبادأة، وتساعد في نمو شخصية الطفل وتمنحه الثقة والاحترام الذاتي، ولكي يكون الطفل مستقلاً لابد أن يعرف أسس الاعتناء بنفسه المتمثلة بتناول الطعام وأرتداء الملابس والدخول الى الحمام والاستحمام، والأهم من ذلك أن يكون قادراً على تحفيز نفسه في العمل مهما كانت المهمة (اينون، 2000:205).

وقد أيدت الأمهات شكوى مما يلاقينه من متاعب في أطعام واللباس أطفالهن (هوسلر، دون سنة طبع:72) وجاءت الدراسات (الفقي، 1973) (الفقي، 1977) مؤيدة لذلك وأوضحت أن ضعف الاعتماد على النفس يحتل مركز الصدارة من بين المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال، ومن أصعب المواقف بالنسبة لأطفال الروضة (الفقي، 1977:33 - 34).

وقد بينت دراسة (بحري، 1988) أن الأطفال اتكاليين ولا يتحملون المسؤولية في الواجبات المطلوب منهم اداؤها، فقد حصلت عادة ترك الفراش بدون ترتيب على متوسط حسابي (2,14) وعادة اهمال تعليم الاطافر عندما تطول على متوسط حسابي (1,01) (بحري، 1990:40 - 41).

أما دراسة (التميمي، 2000) فقد وجدت أن أغلب الأطفال يجهلون تطبيق المهارات الاجتماعية بصورة صحيحة ويستخدمونها بصورة خاطئة فمثلاً لا يستطيع

(1) ويترد في البحث الحالي مفاهيم السلوك الاستقلالي وهي تفر عن مفهوم الاعتماد على النفس.

الطفل أن يرتدي ملابسه بنفسه ويخلعها، ولا يستطيع التعبير عن حاجاته وتلبيتها بنفسه ولا يحافظ على نظافة ملابسه أثناء الأكل (التميمي، 2000: 3).

وبينت دراسة (صيام، 2001) أن الأطفال في مستوى الصفر في الاختبار العملي، أذ بلغ عدد الأطفال الذين يعرفون استخدام فرشاة الأسنان بصورة صحيحة 1% والأشعار الضوئية (صفرًا من المئة) أي لا يوجد واحد من الأطفال يعرف أشعار ضوئية (صيام، 2001: 78).

وكذلك توصلت دراسة (الفهد، 2001) إلى أن الأطفال يمتلكون خبرات في مجال العادات الغذائية بلغت 68% وهي أقل من المجالات الأخرى المتمثلة بصحة الجسم ونظافته (الفهد، 2001: 65).

إن فكرة تعليم الأطفال الاعتماد على النفس أمر يليهي، لكن توجد فجوة بين معرفتنا بالشيء وتوظيف هذه المعرفة في الواقع، ويأتي تساؤل الكثير من الآباء عن السبيل للتربية المثالية التي من شأنها بناء اللبنة الأولى لشخصية الطفل (يعقوب، 1990: 71)، ومنها الاعتماد على النفس وجاءت الدراسات التجريبية لتجيب عن هذا التساؤل، وأوضحت أن بالامكان تنمية الاعتماد على النفس عن طريق المرحل والتدريب (عن شبكة الأنترنت) Ministry of Education and training, 1998.

وقد بينت دراسة جاردنر (Gardner, 1948) أن أطفال المجموعة التجريبية كانوا متقدمين في النظام والاستقلالية والنضج الاجتماعي وفي التمكن من بعض المهارات كالتعبير بالكتابة أو بالفن مثل الرسم والموسيقى وكانت حصيلتهم اللغوية والمعرفية عالية (البلاوي، 1979: 123).

وأما دراسة جوكوفسكايا (Joukovskaia, 1958) فقد قامت بسلسلة من التجارب في روسيا على الأطفال في سن (5-6) سنوات والبالغ عددهم (90) طفلاً،

وتوصلت الى النتيجة الآتية: استطاع (46) من الأطفال أن ينقلوا مضمون القصة الى لعبهم ويثرونها بخبرتهم الشخصية (البيلوي، 1979: 123).

وقد بينت دراسة ستاوب (Staub, 1971) أن أطفال المجموعة التجريبية أظهروا ميلا نحو المساعدة والألفة والتعاون بفعل البرنامج لعب الأدوار (816-805: Staub, 1971). وأما دراسة لافواس (Lavuas, 1978) فقد توصلت الى أن لبرنامج التمنجة اثرا فاعلا على أطفال المجموعة التجريبية في تعلمهم مهارات الرعاية الذاتية المتمثلة في غسل الوجه وترتيب الغرفة والاستحمام (ابراهيم، 1993: 108-112).

وقد بينت دراسة باريت (Bartte, 1978) التي أجريت على الاطفال من مرحلة الروضة الى الصف الرابع الابتدائي، انخفاضاً في سلوك الاعتماد على النفس بنسبة 21% لدى أطفال الروضة (الفلاح، 1999: 78).

أما دراسة (العينثاوي، 1998) التي أجريت على أطفال الروضة في الصف التمهيدي فقد توصلت الى أن البرنامج كان فعالاً في تعديل المظاهر السلوكية غير السليمة لدى أطفال الروضة (العينثاوي، 1998).

وتوصلت دراسة (جمعة، 2001) ودراسة (الألوسي، 1999) ودراسة (الين، 1980) (Allin, 1980) الى أثر البرنامج في تنمية الاعتماد على النفس وخفض السلوك الأنكاري لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (جمعة، 2001) (الألوسي، 1999) (Allin, 1980: 1-27).

وتوجد دراسات عارضت نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة لتل (Little, 1971) التي توصلت الى أن البرنامج كان فعالاً في مجالين هما الاتصال والمهارات المهنية، أما بقية المجالات المتمثلة بالمساعدة الذاتية وتناول الطعام وأرتداء الملابس والمهارات الذاتية دون مساعدة فلم يؤثر البرنامج فيها (Little, 1971: 12-30).

وتوصلت دراسة بيسانسشي (Pisaneschi, 1977) الى أن البرنامج لم يؤثر على أفراد المجموعتين التجريبيتين اللتين دربتا على أسلوب اللعب الدرامي في تنمية مفهوم الذات (التاج، 1998: 57) .

ومن كل ذلك يمكن أن تلخص مشكلة البحث كالاتي:

- لقد لمست الباحثة من خلال عملها معلمة في الروضة، أنه توجد شكاوى من قبل الأهـل حول اعتماد أطفالهم عليهم في تأدية بعض الأعمال الخاصة بهم في حين تسمع من المـعلمات، أن الأطفال يبدون سلبين في بعض المواقف كعدم وضع الألعاب في مكانها وبمـثرة الطعام في فترة التغذية والاعتماد على المعلمة في اخراج الطعام من الحقيبة وربط رياط الحذاء وغير ذلك... مما دفع الباحثة القيام بدراسة استطلاعية (ملحق رقم 1) لعينة من الأمهات والمعلمات بلغت (30) أمـاً ومعلمة من ثلاث رياض أطفال، وأشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية الى انخفاض في سلوك الاعتماد على النفس بنسبة 80 % لدى أطفال الروضة وفي ضوء هذه النتيجة، وجدت الباحثة أن هذه المشكلة جديرة بالأهتمام مما يستوجب دراستها دراسة علمية تكشف عن الأسباب التي أدت الى ظهورها وزيادتها.
- اختلاف نتائج الدراسات السابقة في استخدامها للبرامج التربوية في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، ويوجد من يؤيد استخدام البرامج من أجل تنمية الاعتماد على النفس، ومن يرفض استخدامها لنتائجها السلبية أيضاً، ومما حدا بالباحثة أن تسعى للتوصل الى صورة واضحة تجاه هذا الاختلاف.
- أن القصص والألعاب التمثيلية والأنشطة والأناشيد تمنح الأطفال التمتع بالسرور والفرح وتساعدهم على تجاوز الاعتماد على الآخرين وتنمي الاعتماد على النفس لديهم، لذا فإن البحث الحالي سيجيب عن التساؤل المطروح في مدى تأثير أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.

أهمية البحث والحاجة إليه:

أن كل أمة تبغي التقدم وتسعى الى حياة أفضل تضع ضمن أهدافها رعاية الطفولة وتوفير المستلزمات المناسبة لرعايتها وتنشئتها، حيث أن الاهتمام بالطفولة يمثل أحد الجوانب الأساسية التي تشغل العالم في عصرنا (الفخري، 1982: 5) ويُعد من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، إذ أن الاهتمام بها هو اهتمام بمستقبل الأمة وأعداد الأطفال وتربيتهم هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور (الفقي، 1977: 7).

وتُعد السنوات الأولى من عمر الطفل من أهم مراحل نموه وتكوينه الجسمي والعقلي والاجتماعي، إذ هي التي يتم فيها تشكيل أسس شخصيته الإنسانية، ووضع اللبنات الأولى لبناء الأنسان وتحديد اتجاهاته وميوله وغرس قيم وعادات وتقاليده المجتمع لديه، ولا تعود نتائج الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة على هؤلاء الأطفال حسب، بل تعود على المجتمع ككل على المدى البعيد، بوصف أن التكوين السوي هو استثمار للبشرية (محمد، 1999: 13).

ويرجع السبب الرئيس في اهتمام علماء النفس والتربية بالسنوات الأولى من عمر الطفل، الى أن هناك فترات حرجية في حياة الطفل ويرى (أبو جادو، 2000) أنه في أثناء هذه الفترة يتسارع خلالها تطور العمليات النفسية وتكون شديدة الحساسية وعرضة للتأثر بالاثيرات البيئية، فإذا لم تستر تلك العمليات في هذه الفترة، أو إذا كانت استثارها غير مناسبة، فقد تفقد القدرة على اكتساب الخبرات التي يجب أن تكتسبها، وقد يتباطأ معدل سرعة اكتسابها في فترات النمو اللاحقة (أبو جادو، 2000: 68).

ويقدم بلوم (Bloom) مزيداً من الدعم لنظرية الفترة الحرجة، وقد توصل خلال دراسته التي يتبع فيها نمو ذكاء الآلاف من الأطفال من بيئات اقتصادية واجتماعية مختلفة على مدى أكثر من عشرين سنة، أنه يمكن التنبؤ بصدق ودقة تصل إلى أكثر من 80 ٪ نسبة ذكاء الطفل عندما يصل السابعة عشرة وذلك من خلال قياس ذكاء الطفل وهو ما زال في الخامسة من عمره (الناشف، 2001: 11).

وبينت الدراسات التتبعية والأكلينيكية والتحليل النفسي للكبار وكذلك الدراسات الأنثروبولوجية لطرق تنشئة الطفل، بأن ما يكتسبه الأطفال عموماً من سمات يصعب تغييرها في المراحل التالية، كما يصعب تغيير ما يفرس في نفوسهم بهذه المرحلة من عادات واتجاهات دينية وقومية (التاج، 1998: 5).

فقد توصلت دراسة ماري بريستون (Mary Preston, 1954) إلى أن الأفراد الذين عانوا في طفولتهم من الاضطرابات الانفعالية والذين تعوزهم الثقة بالنفس هم الأكثر فشلاً لاحقاً في اكتساب مهارة القراءة عند دخولهم المدرسة.

وتوصلت دراسة دورا سميث (Dora Smith) إلى أن 40 ٪ من حالات التأخر الدراسي ترجع إلى طفولة الضرر والاضطرابات الانفعالية التي يتعرض لها (الفقي، 1977: 34) ومما يبرز أهمية مرحلة الطفولة، أن الطفل يكون شديد الحساسية تشتت قابليته للتأثير بالعوامل المختلفة التي تحيط به (عبدالرحمن ومصالح، 1983: 13) وقد لوحظ أن الأطفال الذين أتيح لهم الاندفاع بالتربية من مرحلة الطفولة المبكرة يكونون أفضل من الأطفال الذين لم يستفيدوا من هذا النوع استعداداً لدخول المدرسة (ديلون، 1995: 106)، وقد توصلت دراسات أخرى إلى أن أطفال الرياض أكثر تلقائية وأكثر تطبعاً اجتماعياً وشففاً للبيئة وحباً للاستطلاع وميلاً للمبادرة واستقلالية وتأكيداً لذات واعتماداً على الذات من الأطفال الذين لم يلتحقوا بها (من شبكة الأترنيت Ministry of education and training, 1998) ولذا تُعد هذه المرحلة من أخصب مراحل التعليم، وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن طفل الروضة مقارنة بأطفال أكبر منه سناً هو على

درجة كبيرة من التقبل والميل الى البحث والاستكشاف، كما اكتشف أن لديه قدرا من الحرية والأبداع لا تقف دونها التقاليد أو الخبرات الرادعة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الطفل مستعدا لأن يرى ويسمع ويتفوق ويشعر بأشياء جديدة كلما أمكن توفيرها له (عبد الرحمن ومصليح، 1983: 13).

وتوصلت دراسة (كاسم، 1990) الى أن نمو أطفال الرياض متقدم وتوجد فروق بين المتحقيقين وغير المتحقيقين لصالح الأطفال المتحقيقين برياض الأطفال (كاسم، 1990: 11) أما دراسة (عجاوي وأبو الهول، 1994) فقد أكدت أن لدخول الروضة اثرا في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، وظهر هذا الأثر واضحا في الصف الأول الابتدائي (عجاوي وأبو الهول، 1994: 134).

وعلى الرغم مما تناولته الدراسات الحديثة، فإن الاهتمام بالطفولة لم يكن أمرا جديدا، وإنما كان في اهتمام رواد التربية ومفكرها فقد كان للفلاسفة والعلماء العرب آراء تربوية جلييلة عن الأطفال عبرت عن الاهتمام بالطفولة وأهمية تربيتهم على وفق أسس تربوية سليمة، حيث يرى الأمام الغزالي "أن الطفل يأتي الحياة ونفسه صفحة بيضاء خالية من كل نقش وتصوير وأن المربي أيا أو معلما هو الذي ينقش على هذه الصفحة ما شاء من خير أو شر" وقال أن الصبي "أمانة عند والده وقلبه الطاهر النقي جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وهو مائل الى كل ما يمال به اليه" (عاقل، 1974: 58) ولم تقتصر آراء الغزالي بدراسته لأحوال الطفولة حسب، بل نبه الى الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم وميولهم ونصح بعدم التماذي في عقاب الطفل وتجنب القسوة في تهذيب سلوكه (الحلي وآخرون، 1985: 87).

وأما ابن سينا فأعطى أهمية خاصة للسنوات الأولى في حياة الطفل، فقد أكد على أهمية أن تكون المربية ذات مواصفات خاصة تمتاز بالرزاة والعقل، وأن لا تكون ذات عاهة حتى ينشأ الطفل سليما من الناحيتين الجسمية والنفسية، وأكد على ضرورة التقليل من العقاب وتجنب القاسي منه (الحلي وآخرون، 1985: 82).

وأشار ابن سينا الى مبدأ الضروقات الفردية في التعلم بقوله "أن تبدأ بتربية الطفل عقليا حين نشعر باستعداده للتعلم" وقد ترك وقت الأبتداء مفتوحا، فقد يصبح الأطفال قادرين على التعلم منذ السنة الخامسة وبعضهم السادسة أو السابعة (الرحيم، 1988:38).

أما روسو فكان أول من وضع فكرة أن الإنسان ينمو على وفق مراحل متتالية تبدأ بمرحلة الطفولة التي يجب فهم خصائصها ومميزاتها (عبد الرزاق، 1979:7)، وقد وضع برنامجا تربويا مناسباً للطفل، وأن الطفل غير بطبيعته، فأفساده يأتي من المجتمع (صجاوي وأبو الهول، 1994:127)، ومن أقواله "أحبوا الطفولة، ويسروا لها ألعابها ومسراتها وفطرتها المحبوبة، فمن منكم لم يأسف أحيانا على تلك السن التي لا تفارق فيها الابتسامة الشفتين وتكون فيها النفس في سلم وهدهوء، فلم تريدون أن تحرموا هؤلاء الصغار من متعة فترة تكاد من قصرها تفوتهم" (عبد الدايم، 1978:384).

وأما بستانالوتزي فقد أكد حاجة الطفل الى التربية الأسرية السليمة إذ ينبغي أن تبدأ التربية من الأسرة وأنه ليس باستطاعة المعلم مهما كان جيدا أن يعمل ما يعملها الوالدان الجيدان (الحلي وآخرون، 1985:105).

أما فرويل فقد حرص أن يرى الطفل الطبيعة بصورتها الحية وأن يلاحظ كل صغيرة وكبيرة ويستشف منها ما يقوي عزمه ويصقل نفسه وينقي سريرته ليؤدي الدور المطلوب منه كواحد من أفراد البشر أو فرداً من مجموع، ويؤكد فرويل، أن تربية الطفل الصحيحة يجب أن تقوم على مراعاة طبيعة الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه، ولكل مرحلة مميزات تعد الطفل للمرحلة التالية وبهذه الملاحظة خرج فرويل بالسلمات المميزة للطفولة التي لخصت رغبة الطفل الفطرية للنشاط والتي تدمى اللعب، ونصح فرويل المربين بضرورة جعل التعليم عن طريق اللعب وقد سمي الألعاب التي تم استخدامها في رياض الأطفال بالهدايا (أحمد وكوجك، 1983:328-329).

أما منتسوري فقد أنشأت مدرستها الأولى في عام 1907 التي أطلقت عليها بيت الأطفال، حيث أعطت الحرية للأطفال في بيئة معدة لهم ليقوموا بمزاولة نشاطهم التلقائي، إذ يسرت لهم أحب الألعاب التي تكونت من حروف مجسمة ومكعبات لعمل الأشكال وعربات الدفع، وبذلك حولت الأطفال إلى تلاميذ أثبتوا جدارتهم في المدارس التي دخلوها (أحمد وكوجك، 1983: 341-343).

وبما أن الجانب الأنفعالي له أهميته لأنه يمثل جانباً من جوانب النمو النفسي ويؤثر في توجيه سلوك الطفل، فإن دراسة هذا الجانب وما يتضمنه من مكونات ومنها الاعتماد على النفس يؤثر في سلوك الأطفال وتصرفاتهم في حياتهم المستقبلية، التي تنعكس آثارها على المجتمع سلباً أو إيجاباً فالاعتماد على النفس هو أحد مظاهر النمو الأنفعالي ومن أهمها (وزارة التربية، 1985: 5). لذا فإن أهمية الدراسة الحالية تنبع من أهمية الاعتماد على النفس في حياة الطفل وتأثيره على النمو الأنفعالي وبناء الشخصية في حياته المستقبلية، فالاعتماد على النفس من المظاهر السلوكية المميزة لسلوك الطفل في سنوات ما قبل المدرسة، إذ يلتذ الطفل في سن مبكرة في القيام بأعماله الخاصة مستقلاً نحو ارتداء الملابس وخلعها وتناول طعامه وقضاء حاجاته الأخرى (نجار، 1965: 4)، وكذلك يظهر لديه ميل إلى تأكيد ذاته وإلى المحاكاة واللعب التمثيلي والأيهامي، تلك النشاطات التي بمزاولتها وممارستها يستطيع أن يحل كثيراً من الصراعات في نفسه نتيجة تكوينه الأنفعالي الجديد، ونمو الأنا عنده وشعوره المزوج بالحاجة إلى الاستقلال وتأكيد الذات والحاجة إلى الحماية والعطف والخضوع لسلطة الكبار في آن واحد (دياب، 1978: 53).

ومن الممارسات التربوية الخاطئة في مرحلة الطفولة المبكرة تلك التي تنتج عن الأفرط في تدليل الطفل والمبالغة في حمايته (عودة وعيسى، 1984: 22) فيقيدون أوجه نشاطه خشية أن يصاب بمكروم، ولا يسمحون له باللعب مع بقية الأطفال على سجيته مما يترتب على ذلك إطالة فترة اعتماد الطفل على الكبار، بأن يفرضوا عليه الاستمرار في خدمته ورعايته حتى في أبسط الأمور الشخصية التي

يمكنه أن يؤديها بألقان، لو أنه أعطى الفرصة لذلك، ثم يصرون على مساعدته فيطعمونه ويغسلون له وجهه ويمشطون شعره ويلبسونه ملابسهم ويرتبون له لعبه وغير ذلك من النشاطات (دياب، 1987: 101) وهذه الأمور البسيطة ينظرنا هي أسس تعلم الطفل العمل الاستقلالي والاعتماد على النفس وهذان بدورهما هما أساس النجاح في الحياة (نجان، 1965: 4).

ويمكن أن نلخص أهمية البحث بما يأتي:

- أهمية الاعتماد على النفس بوصفه هدفا رئيسا من أهداف وزارة التربية في مرحلة رياض الأطفال ولما له من تأثير في بناء شخصية الطفل في حياته المستقبلية.
- أنه يتحدد بمرحلة عمرية محددة هي مرحلة الطفولة التي تعد من المراحل المهمة في حياة الإنسان والتي تشغل اهتمام المربين والعلماء، فتتقاس فائدة البحث بمقدار ما يقدمه من المعرفة العلمية.
- تأمل الباحثة من النتائج التي ستوصل إليها في الدراسة التأكد من جدوى أسلوب: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- تأمل الباحثة أن تكون نتائج الدراسة مرجعا يفيد الباحثين والمختصين في وزارة التربية وللآباء والأمهات بما يقدمه من أداة لقياس الاعتماد على النفس وبرنامج لتنميته لدى طفل الروضة ليكونا خطوة أولى لتسهيل عمل الباحثين في إجراء دراسات لاحقة في هذا المجال في المؤسسات التعليمية.
- أنه تكملة للبحوث السابقة.

يستهدف البحث الحالي التعرف على أثر أسلوب: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي يستخدم فيها أسلوب القصة في الاختبار القبلي والبعدى لمقياس الاعتماد على النفس.
2. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يستخدم فيها أسلوب اللعب التمثيلي في الاختبار القبلي والبعدى لمقياس الاعتماد على النفس.
3. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب القصة.
4. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب اللعب التمثيلي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية في مقياس الاعتماد بعد استخدام أسلوب القصة واللعب التمثيلي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم في
الصف التمهيدي لروضة الأريج الواقعة في مدينة بغداد.

تحديد المصطلحات:

ستعرض الباحثة بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث
وهي: القصة واللعب التمثيلي والاعتماد على النفس ورياض الأطفال.

(1) القصة Story:

أ. القصة في القرآن الكريم:

- ورد في القرآن الكريم قوله تعالى (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا
أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمَنِ الْغَافِلِينَ) (سورة يوسف
آية 3).
- وقال تعالى (لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا
يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْلُوقَ الَّذِي يَبَيِّنُ يَنْبِيَهُ وَيُفْصِّلُ كُلَّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ
يُؤْمِنُونَ) (سورة يوسف آية 111).

ب. القصة في اللغة:

- جاء في قاموس الرائد - القصة وجمعها قصص - الاحدوثة التي تكتب
فالقصة هي حكاية نثرية طويلة او قصيرة تسرد واقعة او جملة وقائع من
الخيال او الواقع او منهما (مسعود، 1987: 118).
- جاء في المنجد - قص قصصا عليه - حدثه به، اقتص اثره، اتبعه الحديث
رواه، والقاص من يأتي بالقصة، القصة جمعها قصص والأقصوة جمعها
أقاصيص (معلوف، 1986: 631).

ج. القصة في الأدب:

للقصة تعاريف عديدة في الأدب الحديث وأن هذه التعاريف تدور حول فكرة مشتركة ولا يختلف المعنى بينها كثيرا.

- العناني 1999:

هي شكل فني جميل وممتع ومن أحب ألوان الأدب إلى القراء وأقربها إلى نفوسهم، ولها قواعد وأصول ومقومات فنية (العناني، 1999: 331) (العناني، 2000: 145).

- الطالبي 1989:

هي حدثٌ يرويه الكاتب يتعلق بشخصيات مختلفة تتباين أساليب عيشها على غرار ما تتباين حياة الناس (الطالبي، 1989: 100).

- الهيتي 1988:

القصة عبارة عن نوع من أنواع الأدب، وهي تستعين بالكلمة في التجسيد الفني حيث تتخذ الكلمات فيها مواقع فنية وفي الغالب تتشكل فيها عناصر تزيد قوة التجسيد الفني من خلال خلق الشخصيات وتكوين الأجواء والمواقف والحوادث وهي بهذا لا تعرض معاني وأفكارا حسب بل تقود إلى إثارة عواطف وانفعالات لدى الطفل، فضلا عن إثارتها لعمليات العقلية والمعرفية كالإدراك والتخيل والتفكير (الهيتي، 1988: 118).

- محمود 1975:

هي الحديث والخبر والسمر والخرافة (محمود، 1975: 11).

- سلام 1973،

هي حكاية تروى نثرا وجها من وجوه النشاط والحركة في حياة الإنسان
(سلام، 1973:2).

- أبو ملحم 1970،

القصة ما هي إلا سرد حوادث متسلسلة تعزى لأشخاص مختلفين في بيئة
معينة (أبو ملحم، 1970:120).

- الطاهر 1967،

هي حكاية أدبية ذات فكرة بسيطة وحدث واحد محدد تتكون من بدء ووسط
ونهاية وتتناول جانباً معيناً من الحياة طبقاً لنظرة تمثل رأي كاتبها
(الطاهر، 1967:148).

- الشوياشي 1964،

أنها سرد يستثير الأهتمام بغرابة أحداثه وتصويره للمثل الأخلاقية نثرا أو
شعرا (الشوياشي، 1964:19).

- الهاشم وآخرون 1964،

هي حكاية حوادث وأعمال، وتصوير شخصيات بأسلوب مشوق، ينتهي إلى
غاية مرسومة وهدف مقصود (الهاشم وآخرون، 1964:132-133).

- فورستر 1960،

هي عبارة عن حوادث مرتبة زمنياً، تجعل المستمع متشوقاً لمعرفة ما سيحدث
في المستقبل (فورستر، 1960:36).

التعريف النظري للقصة - هي فكرة أو أفكار تجسد حدثا أو أحداثا تتناول جانباً معيناً من جوانب الحياة بحيث تنمي لدى الطفل الاعتماد على النفس .

(2) اللعب التمثيلي Acting Play:

- ميلر 1987:

هو تمثيل الأدوار وإعادة تمثيل الوقائع أي لعب المحاكاة ويكون الاهتمام فيه بأعادة انماط من الأفعال التي شوهدت أو سُمع عنها (ميلر، 1987: 208).

- ملص 1986:

هو اللعب الذي يؤديه الطفل تمثلياً بوجود مشرف قادر على أن يتيح الفرصة له لابتدع وليعبر عن ذاته وعما يدور حوله (ملص 1986: 185).

- الطواب 1986:

هو اللعب الذي يستطيع فيه الطفل أن يمثل رمزيًا هؤلاء الأطفال الذين يود أن يكون مثلهم سواء أكان تمثيلاً لأشخاص أو حيوانات أو أحداث (الطواب 1986: 51).

- ولتر Walter 1981:

هو طريقة معروفة وجذابة في التعلم باستخدام السلوك الواقعي في مواقف خيالية مما يؤدي إلى التفاعل الاجتماعي (Walter, 1981: 75).

- البيلايوي 1979

هو نوع من النشاط يتمثل في تقمص الطفل لشخصيات الكبار أو الأشخاص الآخرين كما تتضح في انماط سلوكهم واساليبهم المميزة في الحياة التي يدركها الطفل عياناً ويتفعل بها وجدانياً (البيلايوي، 1979: 128) .

التعريف النظري للعب التمثيلي - هو النشاطات التي يؤديها الأطفال في التمثيليات المحددة في البرنامج المعد لأغراض البحث لتنمية الاعتماد على النفس لديهم.

(3) الاعتماد على النفس Self - Dependence

- الفلاح 1999:

هو تدريب الطفل على ترك الأتكال على غيره والاعتماد على النفس في كثير من الأمور دون مساعدة (الفلاح، 1999: 24).

- جابر 1977:

هي سمة مكتسبة تأتي من خلال اكتشاف الفرد للمبيئة واتساع تفاعلاته الاجتماعية وخروجه من عالم الأسرة الى البيئات الاجتماعية الأوسع (الحاميد، 2000: 7).

- اسماعيل وآخرون 1997:

هو درجة تحرر الفرد في سلوكه في مواقف معينة من رقابة الأباء وإشرافهم (اسماعيل وآخرون، 1974: 164).

- كود Good 1973:

هي أن الشخص يجد في نفسه الكفاية الذاتية (Good, 1973: 213).

التعريف النظري للاعتماد على النفس - هو سمة مكتسبة تتمثل بقدرة الطفل على انجاز الاعمال الخاصة به دون الحاجة الى مساعدة الآخرين.

التعريف الإجرائي للأعتماد على النفس - فيحدد بقدرة الطفل على تلبية متطلباته وحاجاته بنفسه دون الحاجة الى طلب مساعدة الآخرين ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الاعتماد على النفس المعد لأغراض هذا البحث.

(4) رياض الأطفال Kindergarten.

- وزارة التربية 1990:

هي مؤسسة تربوية تقبل الأطفال في عمر يتراوح بين (4-6) سنوات تهدف الى تنمية شخصياتهم من النواحي الجسمية والعقلية والأنفعالية والاجتماعية والروحية والوطنية (وزارة التربية، 1990: 19).

- مردان ومحمد 1988:

هي مرحلة تربوية تعليمية هادفة قائمة بذاتها على وفق برامجها الخاصة التي تسبق المرحلة الابتدائية وتأتي بعد دور الحضانه وتقبل الأطفال الذين أكملوا الرابعة من عمرهم ومدة الدراسة فيها سنتان.

- السنة الأولى مخصصة للأطفال الذين أكملوا الرابعة من عمرهم وسجلوا فيها مع بداية العام الدراسي.

- السنة الثانية التمهيدية مخصصة للأطفال الذين أكملوا الخامسة من عمرهم وأنهوا السنة الأولى من الروضة (مردان ومحمد، 1988: 10-11).

- الخطيب 1987

بأنها تلك المؤسسات التربوية والاجتماعية التي يلتحق بها الأطفال في السن ما بين الثالثة والسادسة من العمر وتعرف في كثير من البلاد بمدارس الحضنة او مراكز الرعاية النهارية او رياض الأطفال (الخطيب، 1987: 59).

- مردان 1970:


هي مدارس الأطفال الصغار الذين أكملوا الرابعة من عمرهم وتسبق المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها سنتان (مردان، 1970: 24).

وان الباحثة سوف تتبنى تعريف وزارة التربية 1990.



الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

- القسم الأول - الإطار النظري
 - القسم الثاني - دراسات سابقة
- 



الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

القسم الأول -- الاطار النظري :

اولا : الاعتماد على النفس Self – Dependence :

تمثل الاستقلالية قيمة اجتماعية وإنسانية يشجع عليها المجتمع ويحاول تنميتها في سلوك افرادها لما لها من علاقة في مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها ، وقد اهتم علماء النفس ولاسيما الأنسانيون منهم بهذا الموضوع لما له من علاقة في مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها، ولكنهم تناولوه بأراء وقسميات متنوعة بحسب وجهات نظرهم في الاستقلالية، إلا أنهم يتفقون الى حد ما على أهميتها في حياة الإنسان (الصافي،2000:15).

أن بداية شعور الطفل بالاعتماد على النفس يتمثل في مقدرة الطفل على التعامل مع البيئة تعاملًا يرسى قواعده من خلال اكتشافه للبيئة والتوسع علاقاته الاجتماعية وتفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه فيخرج من عالم الاسرة الى البيئات الاجتماعية الأوسع ويصبح أكثر اعتمادا على النفس (Beller,1955:25)، اذ ينمو الاستقلال الذاتي لدى الطفل في السنوات المبكرة من حياته عندما يسمح له ان يعمل ما يقدر عليه او حين يشجع على ذلك (جابر،1977:13)، وذلك لان متوسط العمر الذي يبدأ فيه تعليم الاطفال الاعتماد على النفس في معظم الثقافات ما بين سنتين واربعة سنوات ونصف (اللويسي وخان،1983:138) و(راتب،1999:24) لذا فان على الآباء ان يكونوا معتدلين في تربية اولادهم، لأن اللين يؤدي الى شدة الاعتماد على الآخرين، اما القسوة فتؤدي الى شدة الاعتماد على النفس حتى في الامور التي يحتاج فيها لمشورة الآخرين ومعاونتهم (العناني،2000:37).

ويشعر الاطفال باعتزاز كبير عندما يلبسون ملابسهم أو عندما يصوبون العصير بأنفسهم أو عندما يقودون دراجاتهم أو عندما يحملون صناديق كبيرة أو عندما يقرأون كتابا لصديق ما، ان مثل هذه الخبرات تعزز شعورا للأطفال بالاستقلالية من خلال تشجيعهم على الوصول الى المواد والمواقف والعلاقات الجديدة واكتشافها (هوهمان ويكارت، 1998: 55-56).

وفي مرحلة التعليم ما قبل المدرسي وعندما يصل الطفل الى الخامسة يزداد وعيه بذاته ويزداد تبلوره باستقلاليته، فيقل اعتماده على الوالدين حيث تبدأ بواكيرا لاستقلالية بالظهور (زهران، 1977: 258) ويتمكن من القيام بأشياء عديدة بنفسه دون التعرض للأخطار.

وأن يكتسب الطفل الاعتماد على النفس أمر هام في تطور نموه وهذا الاعتماد على النفس يتغير مع مراحل نمو الطفل ويشترك كل الاطفال في حاجاتهم وعزمهم على التمتع بالاعتماد على النفس فهم يتوقون الى أن يعملوا لأنفسهم وبأنفسهم ما يعمله الكبار، فالاستقلالية جزء أساسي في نمو الاطفال وهي الهدف الرئيس لطريقة (منتسوري) التي تعتمد على خطوات متتابعة في تقدم مؤد الى السيطرة الذاتية والاستقلال الوظيفي.

يبدأ أول استقلال يتمتع به الطفل عندما يخرج من رحم امه ويصبح مواجهها للعالم ثم يقطع فلا يكون ثدي الام هو مصدر غذائه وبذلك ينال استقلالاً ثانياً، ثم يتعلم فيستقل ليعبر عن نفسه عما يريد ثم يمشي فيخطي مرحلة مهمة على طريق الاستقلال (احمد وكوچك، 1991: 343) لأنه عندما يتعلم الأطفال المشي تنمو مشاعر الاستقلال لديهم بحيث تقودهم الى مواقف محرجة كالأحتباس تحت كرسي كبير أو التحرك ببعض ملابسهم حين تخلع الأم بعض ملابسهم (هوهمان ويكارت، 1998: 55).

وعلى الكبار والمحيطين بالطفل سواء أكانوا في البيت أم في المدرسة، احترام رغبة الطفل الصغير ومحاولته الدائبة نحو الاستقلال، ولكي ينمو الطفل ويصبح شخصية متكاملة لأبد أن يفكر وأن يختار وأن يقرر وأن يتصرف بنفسه بنضجه (أحمد وكوجك، 1991: 343).

وبذلك يمكننا أن ننظر إلى نمو الطفل، على أنه سلسلة من مراتب استقلالية، تتحقق كل منها باتساع الدائرة التي يعيش فيها، فالطفل يستقل عن أمه استقلالا جزئيا ليتصل بباقي أفراد الأسرة، ويساعده على ذلك المشي والكلام، ثم يستقل استقلالا جزئيا عن أفراد الأسرة ليتصل اتصالا جزئيا برفاقه في المدرسة.

وهذه الخطوات متصلة وتحقيق الاستقلال في كل خطوة منها واشباع متوقف على تحقيق الخطوة السابقة (دياب، 1978: 101) ويشير الكيلاني إلى أن درجة الاعتماد على النفس وما يصحبها من ثقة بالنفس تختلف من موقف إلى آخر ويرجع ذلك إلى اساليب التنشئة الاجتماعية (المحاميد، 2000: 5)، إذ أن البدايات الأولى لها تبدأ من الأسرة التي هي البيئة الاجتماعية التي تحيط بالطفل وتشرف على مراحل نموه المختلفة وسيكون لها تأثير في تعلمه واكتسابه الأدوار الاجتماعية في كل مرحلة من مراحل العمرية وتوجه سلوكه على وفق معايير وقيم المجتمع (غيث، 1987: 39).

وتلعب الأم دورا مهما في تربية الطفل من حيث استقلاله واتكائه ويبرز دورها في اتجاهين هما:

- درجة الاستقلال في طرق الأم الخاصة بالطفل، لاسيما غسل الملابس واللبس والذهاب إلى السوق منفردا وعلى الأم تشجيعها على وفق عمره.
- درجة الأتكالية الأنفعالية التي تظهر في تصرف الأطفال في اتجاه سعي الأم نحوهم فيما هو مرغوب أو غير مرغوب (Hewett, et, 1970: 79).

وبذلك يجد الطفل أن التعامل مع الأشخاص القريبين وبالأخص الأم يجلب الأثابة وسد الحاجات (الحمداني، 1985: 161).

ورأى أريكسون (Ereikson) أن العلاقة بين الأم وطفلها في العام الأول تكون نوعاً من الثقة، تحدد المدى الذي سيطور الطفل نزوعه نحو الاعتماد على النفس (الاستقلالية) ويميز أريكسون بين الطفل الذي ينجح في تحقيق نزوعه إلى الاستقلالية وبين الذي يفشل في ذلك، حيث رأى أن الأول يشعر بالراحة في التعبير عن نفسه، ويتولد لديه إحساس بالقدرة على التحكم وأنه حر نوعاً ما فيما يؤديه أو لا يؤديه من سلوك بينما الطفل الثاني يشعر بالدهشة، وتولد لديه مشاعر الشك في قدرته على التحكم (الريماوي، 1988: 148).

أما ماهر (Mahler) وهي من انصار مدرسة التحليل النفسي، فقد ركزت على الكيفية التي يطور فيها الأطفال الاعتماد على أنفسهم، وكانت عيانتها من الأطفال المترددين على العيادات مع امهاتهم، وتعتقد ماهر (Mahler) أن الأطفال يكتسبون مشاعر الانفصال جنباً إلى جنب مشاعر الاتصال عبر عملية التفرد والتشخيص لهذه العملية التي لتسم بتحرر الفرد تدريجياً من الاعتمادية المطلقة على أمه واكتسابه الخصائص الفردية المميزة (الريماوي، 1988: 149).

أن الأحساس بالسلوك الاستقلالي يستند إلى أساس فسيولوجي يتطلب نضج الجهاز العصبي العضلي وما يتطلب على هذا النضج من تأزر وتوافق الحركة المتصارعة والأفعال المختلفة ويصحب هذا كله إرادة مسيطرة هي (أن افعل)، إرادة تتحدى في اصرار ما يقدم له من عون، ولكي ينمي الطفل هذا الأحساس بالاعتماد على الذات والكفاية التي تسمى استقلالاً، وأن يخبر المرء المرة بعد الأخرى أنه شخص حر (جابس، 1977: 83).

ج. لا تكن متجبرا او مستتبدا (Be undomineering):

الآباء الذين يميلون للسيطرة على أطفالهم عن طريق فرضهم الكثير من القوانين أو عن طريق التذمر والشكوى، غالبا ما ينشأون أطفالا مطيعين إلا أنهم اعتماديون.

د. كن متجاوبا (Be responsive):

أعط اهتماما فوريا ووديا لأي طلب يطلبه ولا تماطل ولا تعط استجابات غامضة مثل سوف نرى ولا تقل (لا) بشكل آلي، دون أن تكون لديك أسباب مقنعة.

هـ. لا تفسد الطفل بالدلال (Do not pamper):

ويتضمن الدلال الزائد نوعين من الممارسات:

- إعطاء الطفل أشياء لا يحتاجها وغالبا لا يريدتها.
- التقيام بعمل أشياء يستطيع القيام بها بنفسه (شيفر وميلمان، 1996: 104)

ويمكن النظر إلى الاعتماد على النفس من موقفين هما:

أولاً- تعود الطفل الاعتماد على النفس في لبس الملابس وخلعها وتنظيف نفسه (أسماعيل وآخرون، 1974: 164) ويتضمن هذا الموقف المهام المطلوبة بالنسبة لطفل الروضة تعلمها وهي:

- ارتداء الملابس وخلعها:

إن القدرة على ارتداء الملابس تجعل الطفل مستقلا فعلا، فهي تمنحه القدرة على الذهاب إلى الحمام وحده وارتداء معطفه وأحذيته في ملعب المدرسة، وارتداء الملابس يتضمن:

- ارتداء الملابس الداخلية.
- ارتداء السراويل (البنتلونات).
- ارتداء الجواريب.
- ارتداء القمصان.
- ارتداء الأحذية.
- ارتداء التنورات.
- ارتداء القفازات (ايتون، 2000: 210-211).
- العناية بالوجه.

ويتمثل بغسل الوجه باستمرار بالماء والصابون خاصة قبل الذهاب الى النوم وعند الاستيقاظ وكذلك عند العودة من المدرسة وبعد اللعب.

- غسل الأيدي:

يُعَدُّ غسل الأيدي باستمرار من العادات الصحية الحميدة التي يجب تعليمها للطفل ويكون غسل يدي الطفل في الحالات الآتية:

- قبل الذهاب الى النوم.
- بعد التهوض من النوم.
- قبل وبعد تناول الطعام.
- بعد الخروج من الحمام (التواليت).
- عند لمس أية مادة ملوثة.
- الاستحمام.

إن الاستحمام ضروري للطفل، لتخلص من المواد الدهنية والأملاح التي يفرزها الجلد عن طريق العرق، ويفضل أن يتم الاستحمام يوميا في فصل الصيف ومرتين على الأقل في الأسبوع في فصل الشتاء، ويستعمل في الاستحمام الماء

والصابون مع استعمال الماء الدافئ، وبعد الاستحمام يفضل استعمال منشفة لتجفيف الماء من الجسم وتنشيط الدورة الدموية.

- تقليم الأظافر:

إن شكل الأظافر يعطي فكرة عن الحالة الصحية للشخص كما أن قضم الأظافر بالفم خاصة عند الأطفال يعمل على دخول الميكروبات إلى الجسم لذلك يجب تعليم الطفل تقليم أظافر يديه وقدميه باستمرار منعا لتراكم القاذورات حولها.

- العناية بالأسنان:

وتتمثل بتنظيف الأسنان مرتين على الأقل يوميا وتستعمل فرشاة أسنان مناسبة يوضع عليها قليل من المعجون.

- الشعر:

الشعر هو أحد الأنسجة الحيوية في الجلد، وهو يتأثر بالحالة الصحية فسوء التغذية والضعف العام ونقص الفيتامينات لها أثر سيء على حيوية الشعر، وعند تسريح الشعر يستعمل المشط أو الفرشاة ويراعى أن لا يكون المشط حادا ويفضل أن تكون الفرشاة ناعمة (مزاورة وآخرون، 2000: 135-145).

- نشاطات التنظيف:

إنّ تنظيف الطفل للمكان الذي يوجد فيه، يعلمه الاحترام الذاتي ويزيد من ثقته بنفسه ويقدرته على إنجاز المهمة حتى النهاية.

- ترتيب الألعاب:

يُعلّم طفل ما قبل المدرسة، أن ترتيب الألعاب بعد الانتهاء من اللعب هو موقف أساسي مفيد ويرضى الآخرين لأن العمل ممتع مثل اللعب تماما (اينون، 2000: 212).

ثانيا: خروج الطفل الى الشارع بمفرده (اسماعيل وآخرون، 1974: 164)

يُعدّ خروج الطفل الى الشارع من العوامل الهامة في تطبيعته الاجتماعي، فهو يتصل برفاق اللعب ويشترك معهم في ألوان مختلفة من النشاط، كما أنه يحتك بأفراد آخرين غير رفاق اللعب من الصغار ومن الكبار ويتعلم الطفل نتيجة هذه المواقف عادات جديدة للتعامل مع شخصيات كثيرة ذات خصائص وسمات متنوعة تختلف فيما بينها، كما تختلف بدرجات متفاوتة عن شخصيات الأفراد الذين يتعامل معهم في نطاق أسرته (اسماعيل وآخرون، 1974: 165) وفي الشارع يجد من الأفراد من يسايره من نفس سته ويلعب معهم وبذلك يتعمق احساسه ويتم التوصل الى مستوى مناسب من الاعتماد على النفس بالإضافة الى تكوين الاتجاهات والأدوار الاجتماعية (الشرييني وصادق، 2001: 130).

إن العلاقة بين الرفاق على جانب كبير من الأهمية ليس لأنهم نماذج للمحاكاة والتوحد فقط ولكن لأنهم أيضا يشجعون حاجة الطفل الى الانتماء، وعن طريق إشباع هذه الحاجة يتعلم الطفل كثيرا فيكون مفهومًا عن ذاته وعن دوره بين أقرانه ويتعلم مهارات اجتماعية عديدة وتتهذب انفعالاته ويتمكن من ضبط ذاته (العناني، 2001: 100) ويدخل في ممارسات لتجريب بعض أنواع السلوك الجديدة مما تمكنه من الاعتماد على النفس واتخاذ القرارات مما تساعده على الاستقلال الشخصي عن الوالدين والمعلمين (الشرييني وصادق، 2001: 130).

المراحل الأساسية في اكتساب الاعتماد على النفس:

إن كل ما يحتاج الأهل إلى تعلمه ومعرفته لتشجيع وتطوير مقدرة ومهارات أطفالهم على التعلم منذ ولادتهم وحتى سن السادسة من العمر تكون من خلال معرفة المراحل الأساسية في اكتساب الاعتماد على النفس التي أشار إليها (اينون، 2000).

9-12 شهر:

- يتمكن من النوم دون الأمساك بيد الأم.
- يتمكن من اللعبة بعد مغادرة الأم ببرهة.
- يتمكن من تناول الطعام بنفسه بواسطة أصابعه والأمساك بالكوب.

12-18 شهر:

- يتمكن من اللعب وحده.
- يتمكن من استعمال الكوب وأطعام نفسه بطريقة فوضوية.

18-24 شهر:

- يبدأ بفعل يديه ويستعمل فرشاة الأسنان.
- يتحلى بالمزيد من المهارة عند أطعام نفسه (على الرغم من بعض الفوضوية).
- يصبح قادر على التدريب لاستعمال الحمام.
- قادر على اللعب دون الحاجة إلى تنظيم.
- قادر على استخدام المعلقة.

2-3 سنة:

- يتمكن من الذهاب إلى الحمام (التواليت).

- يتمكن من ارتداء ملابس ولكنه بحاجة الى مساعدة الآخرين في فك الأزرار.
- يتمكن من ارتداء الحذاء.
- يتمكن من تناول الطعام بترتيب أكبر لكنه لا يستطيع استعمال السكين.
- يتمكن من ترتيب ألعابه بعد الانتهاء من اللعب.

4-3 سنة:

- يتمكن من غسل اليدين والوجه.
- يتمكن من تنظيف أسنانه بالفرشاة.
- يتمكن من ربط الحذاء.
- يرتب ألعابه.
- يستعمل اللغة للتعبير عن حاجاته.
- يتمكن من ارتداء الملابس وخلعها.

4-6 سنة:

- يتمكن من تنظيم ألعابه الخاصة.
- يفترض أن يمارس نشاطا دون انتظار المديح والتوجيهات.
- يتمكن من الجلوس بهدوء لفترات طويلة من دون وجود أمه.
- يتمكن من ارتداء ككل ثيابه بنفسه والاستحمام بنفسه.
- يتمكن من تنظيف أسنانه واستعمال السكين عند الأكل (أينون، 2000:206) (راتب، 1999:241).

لقد أثبتت بحوث ودراسات عديدة، أن هنالك علاقة بين الاعتماد على النفس لدى الطفل ومتغيرات أخرى ومنها أساليب التنشئة الأسرية ومن هذه الدراسات دراسة يونج (Young, 1981) التي استهدفت التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعاملة التي يتبعها الوالدين التي أشتملت على أسلوب التدليل والحرم والسيطرة والديمقراطية وبين أساليب التدريب على الاعتماد على النفس، استخدم الباحث

المقابلة الشخصية لأفراد العينة البالغ عددهم (46) طالباً وطالبة من المرحلة المتوسطة وبلغ متوسط أعمارهم (16,6) سنة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين أسلوب الديمقراطية التي يتبعها الآباء والأستقلال الشخصي للطلبة.
- توجد علاقة سالبة بين سيطرة الآباء وأستقلالية أبنائهم.
- لا توجد علاقة بين أسلوبية: التدليل والحزم وأستقلال الأبناء (Young, 1981: 3107).

أما دراسة هارتب (Hartip, 1979) التي استهدفت التعرف على تأثير الرعاية على تعلم الأطفال ونمو الأستقلال لدى أطفال ما قبل المدرسة وقد تمت المقارنة في تعلم بعض الفعاليات الصفية بين مجموعتين من الأطفال في سن ما قبل المدرسة وقد توصلت الدراسة إلى أن تعلم الأطفال يكون أفضل عندما تتوافر ظروف الرعاية الجيدة من قبل الكبار، كما يكون تعلم الأطفال ذوي الأتكالية الواظنة في ظروف الرعاية السيئة (الالوسي، 1999: 77).

وتوصلت دراسة شوارتز (Schwartz, 1978) التي استهدفت التعرف على الأرتباط بين الأساليب التي يستخدمها الوالدين مع أبنائهم والتي تمثلت بالسلط والدفع والتقبل والحماية الزائدة والتذبذب وبين أستقلالية الأبناء، وأستخدم مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدرجها الأبناء من قبل بومرند (Baumrind) وطبق مقياس تطور الأستقلالية، وشملت عينة الدراسة (218) طالباً وطالبة بعمر (13-16) وبعد معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاهات الوالدية السوية المتسمة بأسلوب اندفع والتقبل وبين تطور الشخصية باتجاه الأستقلالية.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاهات الوالدية غير السوية وبين استقلالية الأبناء (Schwartz, 1978; 119).

وأما دراسة بومريند (Baumrind) فقد استهدفت التعرف على أساليب التنشئة المتبعة من الوالدين باستخدام ثلاثة أساليب هي: (السلطوي والتسامحي والتسامحي) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

حصل أطفال النمط السلطوي على درجات عالية في الاعتماد على النفس وكانوا يقدرون ذاتهم ومتعاونين مع الآخرين وحصل أطفال النمط التسلسلي على درجات منخفضة في الاعتماد على النفس وحصل أطفال النمط التسامحي على درجات منخفضة في الاعتماد على النفس وكانوا أكثر اعتماداً على الآخرين وأقل ضبطاً لأنفسهم وكانوا غير مسؤولين (عدس وقطامي وآخرون، 1996: 514).

وتوصلت دراسة معروف 1972 إلى أن الأمهات اللواتي فرضن سلوكاً اتكالياً على أطفالهن، وكان هذا السلوك من خلال تقبلهن له دون اعتراض قد أظهر خصائص السلوك الإتكالي أقوى مما لو قورنوا بأطفال آخرين (الصايغ، 2000: 26).

وأما دراسة شيرما (Sherma, 1948) فقد استهدفت التعرف على دور التعزيز من الوالدين في تنمية السلوك المرغوب المتمثل بالاستقلال لدى أبنائهم وتوصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

تشجيع الوالدين للأبناء في الفكر والعمل يؤدي إلى نمو الاستقلال وضعف السلوك الإتكالي وتكوين خصائص مرغوب فيها (الاثوسي، 1999: 75) في حين استهدفت دراسة وفتروميريان (Winter & Marian) الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى الانجاز والاعتماد على النفس من خلال الأساليب الوالدية المتبعة في تنشئة الأطفال وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إن الأطفال الذين حصلوا على درجة عالية في دافعية الانجاز، كانت أمهاتهم تحرص على تدريبهم منذ فترة الطفولة على الاعتماد على النفس وتقدم لهم اثابات لما يحققونه من أنجازات وبشكل أكبر من الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة في دافعية الانجاز والذين كانت أمهاتهم لا تدربهم في الاعتماد على النفس (Winter & Marian, 1958; 453-478).

النظريات التي فسرت الاعتماد على النفس:

أولاً: نظرية النفس - اجتماعية (نظرية اريكسون) Erikson
Psychology Social Theory يصف اريكسون في نظريته 1963، ثمانى مراحل يمر بها الإنسان من الميلاد حتى مرحلة الكهولة وفي كل مرحلة هناك مهمة يجب أن تنجز، وهي على النحو الآتي:

أ. مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة (من الولادة الى نهاية السنة الأولى):

وتقع فترتها في السنة الأولى من العمر، والحدث المهم فيها الرضاعة والأطعام، وبشكل الرضيع علاقة حب وثقة مع الشخص الذي يرباه، وإلا فإن عدم الثقة ينمو لديه.

ب. مرحلة الاستقلالية مقابل الشك والخجل (2-3 سنوات):

وتنمو لدى الطفل القدرات الحركية الاستكشافية، وإذا ما دعم الآباء استقلالية ابنائهم وعبروا عن تقديرهم لمهاراتهم وشجعوهم فإنهم يطورون لديهم الشعور بالثقة وبالقادرة على السيطرة على انفسهم وأما إذا استخفوا بقدرات أطفالهم، فإن ذلك يقود الى عدم شعور الطفل بالثقة بالنفس ويطور لديه احساساً بالخجل وبالتشكك في قدراته.

ج. مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب (3-5 سنوات):

والحدث المهم في هذه المرحلة هو الاستقلالية المتمثلة بتأكيد الطفل لذاته،
ويأخذ مبادرات أكثر وقد تكون عنيفة وتقود الى الشعور بالذنب.

د. مرحلة المثابرة مقابل الشعور بالنقص (6-12 سنة):

في هذه المرحلة يترك الطفل البيت لينذهب الى المدرسة وفي هذه المرحلة فإن
الطفل يدرك مشاعر الرضا والاستحسان التي تأتي من خارج العائلة حيث ينشأ في
هذه المرحلة اما الشعور بالانتاجية او الشعور بالنقص.

ه. مرحلة الهوية مقابل اضطراب الدور (12-18 سنة):

وتطابق هذه المرحلة من البلوغ وترتبط هذه المرحلة بعلاقات الفرد مع
الآخرين، ويصف أريكسون الصراع الواجب حله في هذه المرحلة من نمو الفرد وهو
الصراع بين تحقيق الهوية وبين عدم عثور الفرد على دوره.

و. مرحلة الألفة مقابل العزلة (19-25 سنة):

في هذه المرحلة من مراحل النمو يبني الإنسان علاقة ألفة مع الآخرين، وهي
مرحلة الصداقة الحميمة وبدء الحياة الزوجية، فاذا أخفق الشاب في بناء مثل هذه
العلاقات مع أحد، فالنتيجة هي العزلة الاجتماعية.

ز. مرحلة الانتاجية مقابل الأغراق في الذاتية (25-50 سنة):

في هذه المرحلة تتسع دائرة اهتمامات الفرد فلا تعود مقتصرة على ذاته
وأسرته المباشرة ولكنها تمتد لتشمل الحياة المستقبلية للمجتمع، وهنا يقوم الفرد

بأدوار اجتماعية عدة مثل: الزوج والأب والعامل ودون هذه الأعمال يكون النكوص والركود.

ح. مرحلة تكامل الذات مقابل اليأس (50 - إلى نهاية العمر):

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الضرورة، تكامل الأنا مقابل اليأس والتقنوط، فإن أسلوب التصرف في هذه المرحلة هو تكامل الشخصية أو اليأس في حل الصراع حول معنى الحياة أو حتمية الموت وتقييم الأنجازات التي يستطيع الفرد العيش من خلالها، إذ أن انعدام ذلك يؤدي إلى اليأس (الخطيب والحديدي، 1997: 27-28) (قطامي وقطامي وآخرون، 1990: 72-74)

ويلاحظ أن الاعتماد على النفس في هذه النظرية ينمو في المراحل الأولى من عمر الفرد فإذا لم تنجز كما هو مطلوب فإن الاعتمادية هي التي تنمو يرافقها شعور بعدم الثقة.

ثانياً: النظرية السلوكية Behaviour Theory.

يحلق على النظرية السلوكية اسم "نظرية المثير والاستجابة" وتعرف كذلك باسم نظرية التعلم (زهران، 1980: 90) والفكرة الأساسية في هذه النظرية هو السلوك كيف يتم السلوك وكيف يتغير وبما أن التعلم هو عملية تعديل أو تغيير في السلوك ولا يتم هذا التعديل ما لم يقوم الكائن الحي بنشاط معين (المعروف، 1986: 46) وعلى هذا الأساس فإن الإنسان يتعلم السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه من خلال تحديد السلوك المراد تغييره والظروف التي يظهر فيها وإعطاء الأمثلة والقنوة الحسنة سلوكياً (زهران، 1980: 94) فالتعلم وفقاً لهذه النظرية يتم نتيجة تفاعل الطفل مع المثيرات في البيئة واستجابته لها (الناشف، 2001: 70) وقد فسرت النظرية السلوكية إكتساب الأتمتاد على النفس من خلال تركيزها على جملة مبادئ ومفاهيم ترتبط بالسلوك وهي:

— معظم سلوك الإنسان متعلم:

فإن السلوكيين لا يعنيه الجانب البيولوجي أو النضج المرتبط بمرحلة عمرية معينة بقدر ما يعنيه النمو الناتج عن التعلم (الناضج، 2001:70).

— المثير والاستجابة (Stimulus and Response):

فقد وجه السلوكيون عنايتهم في دراسة العلاقة بين المثير والاستجابة، ويرى السلوكيون أن لكل سلوك مثيراً وأن هناك علاقة بين المثير والاستجابة (المعروف، 1986:52) ولقد ميّز سكنر (Skinner) بين نوعين من السلوك:

أ. السلوك الاستجابي Respondent Behaviour:

ويتمثل في أنماط الاستجابات التي تحددها بل تستجربها المثيرات القبلية المنبهة لها (أبو جادو، 2000:164) أي أنها ترتبط بمثيرات محددة في البيئة (الخطيب، 1993:27).

ب. السلوك الإجرائي Operant Behaviour:

ويتكون السلوك من الاستجابات المنبئة أو الأجراءات التي تصدر عن الكائن الحي على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة أو محددة بمثيرات معينة، كما هو الحال بالنسبة للاستجابات الاستجابية وتقاس قوة الأجراءات الإجرائي بمعدل الاستجابة، بعدد مرات تكرارها وليس بقوة المثير الذي يستجربها (أبو جادو، 2000:194) والمبدأ الأساسي في السلوك الإجرائي، أن السلوك هو وظيفة توابعه، أي أن الفرد يسلك بشكل معين وسلوكه له نتائج تحدها البيئة، وهذه النتائج تؤثر في احتمالية حدوث السلوك في المستقبل فبعض السلوكيات تكون نتائجها إيجابية فيزداد احتمال حدوثها في المستقبل وعندما ينجم عن الاستجابات نتائج محددة فإن النتائج تؤدي

الى زيادة الاستجابات الآتية أو نقصها ويطلق على هذه العملية التعزيز (Reinforcement) (جمعة، 2001: 50) ويميز سكينر بين ثلاثة أنواع من المثيرات في نظريته فتحكم في الاستجابة الإجرائية والسلوك الإجرائي وهي:

١. المثير المعزز Reinforcing Stimulus:

ويقصد به كل أنواع المثيرات الأيجابية التي تلي حدوث السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية والمعززات السلبية التي تعمل على إيقاف مثير مؤلم.

ب. المثير العقابي Punishing Stimulus:

ويقصد به كل أنواع العقاب مثل العقاب اللفظي أو الاجتماعي أو الجسدي التي تلي حدوث السلوك تعمل تلك المثيرات على أضعاف ظهور ذلك السلوك.

ج. المثير الطبيعي Natural Stimulus:

ويقصد به المثيرات التي تؤدي الى أضعاف أو تقوية السلوك الإجرائي (أبو جادو، 2000: 195).

وإن أغلب سلوك الإنسان من النوع الإجرائي ويقابل هذان النوعان من الاستجابات نوعين من الأشرط:

١. الأشرط الكلاسيكي Classical Conditioning:

وهو الأشرط الذي أرسى قواعده العالم الفسيولوجي ايفان بافلوف من خلال تجاربه على الكلب، حيث نجح في تحويل استجابة طبيعية غير متعلمة وغير شرطية الى استجابة شرطية حيث يسهل اللعب لجرد سماع صوت الجرس دون وجود أي طعام سواء قبل أو أثناء أو بعد الجرس مباشرة.

ب. الأشراف الأجرائي Operant Conditioning:

يعتمد التعلم في الأشراف الأجرائي على نتائج السلوك، بمعنى أن السلوك يقوى أو يضعف بناء على نتائجه، فإذا ترتب على سلوك ما الحصول على أثابة مثل الشعور بالسعادة أو الحصول على قطعة حلوى، فإن الطفل يميل إلى تكرار ذلك السلوك، أما إذا ترتب عليه الحصول على العقاب أو الألم، فإن الاستجابة التلقائية تكون تجنب ذلك السلوك (الناشف، 2001: 70).

– التعزيز (Reinforcement): هو العملية السلوكية التي تشتمل على السلوك مما يؤدي إلى زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة والتعزيز نوعان هما:

ا) التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement) – وهو التعزيز الذي ينجم عنه نتائج ايجابية بالنسبة إلى الفرد.

ب) التعزيز السلبي (Negative Reinforcement) – وهو التعزيز الذي يعمل على إزالة أو إيقاف المثيرات السلبية المتفرة (الخطيب، 1993: 37).

– التعميم (Generalization) – إذا تعلم الفرد استجابة، وتكرر الموقف فإن الفرد ينزع إلى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات تشبه الاستجابة المتعلمة (زهران، 1980: 93).

ثالثاً: نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

تُعد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات التي أسهمت أسهاماً عظيماً في نموذج التعلم المباشر ولقد وضعها في الأصل جون دولا J. Dollard ونيل ميلر N. Miller في الثلاثينات والأربعينات محاولين استخدام ميكانيزمات الملاحظة والتعزيز البديل لشرح الأنماط السلوكية والاجتماعية المختلفة كالعدوان

والتعاون وأما باندورا وأعوانه فيما بعد فقد بدأوا في توسيع الأطار ليشمل تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم (جابر، 1999: 19).

ظهرت هذه النظرية على يد جماعة من السلوكيين، وعلى رأسهم باندورا (Bandura) عرفوا باسم أصحاب النظرية الاجتماعية في التعلم لتأكيدهم على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنماذج والقدوة والخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في السلوك (الناشف، 2001: 71) (اعناني، 2000: 34).

وتوجد أربع خطوات في عملية التعلم هي ملاحظة الآخرين، تذكر السلوك الملاحظ، استرجاع ما لوحظ وتعديل السلوك القدوة في ضوء التغذية الراجعة وتري هذه النظرية أن التأمل الذي يقوم به الطفل في استجابته للمثير، فيحمله في ضوء خبراته السابقة ومستوى أدائه المعرفي وقيمة المثير نفسه بالنسبة له قبل أن يستجيب له (الناشف، 2001: 71) وقد حدد باندورا ثلاث فرضيات رئيسة للتعلم بالملاحظة هي:

- الكثير من التعلم الأنساني معرفي إن الإنسان لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي أو المعرفي الذي يتضمن النظم المعقوية أو الصور الذهنية والرموز الموسيقية والعديدية، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية.
- أحد المصادر الرئيسية للتعلم الأنساني هو نتائج الاستجابات، عندما تحدث استجابة ما فإنها تؤدي إلى نتيجة ما إيجابية، أو سلبية أو محايدة تمارس تأثيراتها في رصد السلوك عند الفرد.
- التعلم يتم عن طريق الملاحظة يكتسب الطفل الكثير من السلوك الأنساني عن طريق مراقبة ما يفعله الآخرون مثل القيم والاتجاهات والميول والخبرة والكثير من الأنفعالات (غازدا جورج، 1986: 160-163).

كما يؤكد باندورا من خلال التعلم بالملاحظة أو التعلم بالأنموذج على وجود أربع حلقات متتالية في عملية التعلم هي:

(1) الانتباه والأكستساب Attention and Acquisition

إن الانتباه إلى الأنموذج هو أول شرط في عملية التعلم القائم على الملاحظة، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم دون انتباه، ويرى باندورا أن هناك متغيرين يؤثران على هذه العملية، هما: خصائص الملاحظ وخصائص الأنموذج (أبو جادوا، 2000:223) (غازدا جورج، 1986:164).

(2) الترميز والاحتفاظ وعمليات الاستبقاء Coding and Retention and Processing

يعتمد التعلم بالملاحظة اعتمادا رئيسيا على نظامين من الأنظمة التمثيلية هما: النظام التصوري (Imaginal) والنظام اللفظي (Verbal) حيث يبقى السلوك في حالة تخيل (Bandura, 1977:25) والملاحظون الذين يقومون بترميز الأنشطة المنمجة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفضل من هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلو الذهن بأمور أخرى (أبو جادوا، 2000:226).

(3) الأداء الحركي Performance

وتمثل بتحويل الرموز إلى سلوك خارجي فعلي فلا بد من أداء الحركات وتسلم التغذية الراجعة (Feedback) لتعديل المهارات وصقلها في ضوء استجابات الآخرين (غازدا جورج، 1986:186).

(4) الدافعية Motivation:

وتعد الدوافع من جملة القوى التي تهىء السلوك الى الحركة وتبعث الطاقة فيه، وهذه الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته (منصور، 1977:109) ولابد من توافر الظروف المناسبة حتى يتمكن الفرد من اداء الاستجابة المكتسبة ومن هذه الظروف وجود الدافع اللائم الذي يقود الى الأداء المناسب فضلاً عن انه يؤثر على عملية الاحتفاظ والتذكر والتدوين (الجوي، 2002:35).

ويتم تمثيل السلوك المكتسب وتقليده من خلال ملاحظة الآخرين إذا ما تم تعزيزه أو عندما تتم معاقبة السلوك (أبو جادو، 2000:227) لذا فإن عوامل الدافعية الرئيسة يجري حدوثها بفعل المكافأة والتعزيز، فإن الظرف اللائم لأكتساب سلوك معين لشخص ما، يحدث عندما يتم تعزيز سلوكه وبخلاف ذلك تجري معاقبته مما يؤدي الى الكف السلوكي (غازدا جورج، 1986:166-167) ويشير باندورا الى أن الطفل بتقليده الأنموذج يتبع نوعين من التقليد هما:

1. التقليد المعتمد المتكافئ Matched Dependent - وفيه يتم تقليد الطفل لسلوك الأيوين، ويتبنى الطفل اطباع والديه ويلعب الادوار التي يلعبها والديه.
2. الاستنساخ Copying - وفيه يستنسخ الطفل سلوكه من سلوك الشخص الملاحظ وهنا يتعلم الفرد بموجبه نمذجة سلوكه حسب سلوك شخص آخر ويعرف ان تصرفه هذا هو استنساخ مقبول لتصرف الانموذج (Similansky, 1968: 69) ويمكن تقسيم التعلم بالنمذجة الى:

1. التعلم بالأنموذج الحسي (الحي):

ويتم ذلك من خلال ما يلاحظ المتعلم انموذجاً حياً أمامه ويحدث عادة في المواقف الاجتماعية في اكتساب القيم والعادات.

ب. التعلم بالأنموذج اللفظي:

يتم هذا النوع من التعلم عندما تحل الكلمات محل خبرات الأنموذج وتمثل قيام الأنموذج بتقديم الأشارات اللفظية، وقد ينتجها الملاحظ نفسه.

ج. التعلم بالأنموذج الحي مقابل التعلم بالأنموذج الرمزي:

يكون على أساس حضور أو غياب الأنموذج ويشتمل على التعلم الرمزي مثل أشياء من قبيل التلفزيون أو السينما أو الكتب أو أي مصدر ينتج سلوكا يمكن محاكاته (ويتيج 1981: 68).

وعلى وفق ما تقدم فقد اختارت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي وذلك:

1. أن عملية التعلم وفقا لهذه النظرية تتم من خلال ملاحظة لسلوك ذات الصلة.
2. في عملية التعلم يتولد لدى الطفل الدافعية للوصول الى الأهداف التي تجعل السلوك الملاحظ ممكن التحقيق.
3. يكتسب الطفل الأنماط السلوكية التي يتوقعها المجتمع، ويرضى عنها، ويكون الأداء المتضمن في ذلك السلوك بمثابة دليل عمل يهتدي به من أعمال.
4. التعلم وفقا لهذه النظرية يتضمن اكتساب سلوكيات جديدة أو تعديل سلوكيات قديمة نتيجة الملاحظة (عدس وقطامي وآخرون: 1996، 648-658).

ثانيا: القصة Story

هي فرع من فروع الادب عرفته الشعوب وتناقلته مشافهة واستخدم للتربية منذ زمن سحيق (فلوح، 1988: 63) إلا أنها تعد آخر الأجناس الأدبية ظهوراً، لأن

ظهورها لا يذهب الى أبعد من القرن (19) (مكي، 1978: 7) وتشير معظم بكتب الأدب في العالم، إلا أن الأدب في العهد القديم وفي معظم بقاع العالم لم يعط أدب الأطفال الأهتمام الكافي، وأن الأهتمام الحقيقي لها حصل في القرنين الماضيين، أما فيما عدا ذلك فقد كانت أشارات تروى مشافهة على شكل اساطير وقصص تتناقلها الألسن جيلا بعد جيل (عزيز، 1993: 27).

وفي تراثنا العربي، أحتلت القصة منذ الجاهلية مكانة مرموقة وكانت عبارة عن حكايات واساطير شعبية، تروى عن مضارب الخيام للكبار والصغار (العناني، 1999: 13) فصورت حياة الملوك والناس واتجه بعضها الى الأخلاق والموعظة المباشرة، وقد برز من القصص الشعبية "سيرة عنتر بن شداد" ومن القصص التي تصور حياة الناس "الف ليلة وليلة" ومن قصص الحكمة على ألسنة الحيوان "كليلة ودمنة" (فلوح، 1988: 63) وأما في العصر الإسلامي، يمكن أن نجد جذورها في قصص القرآن الكريم، ولقد حفل القرآن الكريم بفيض زاخر من القصص التي تخص بدء الخليقة حتى ظهور الأسلام، فقد قص أخبار حضارات وأمم مندرسة سادت في زمن ماض ثم أنشئت، ولم يهتم الأسلام بالقصة ذاتها وإنما بصفتها أداة تنقيفية، فقد أستثمر الأسلام القصة للعبارة والعظة والحكمة وغرس المبادئ الجيدة ومنها مبادئ الثواب والعقاب وبذلك أصبح لها هدف واعظي تربوي (البياتي، 1989: 24-25).

القصة ومنها قصص الأطفال، هي من فنون الأدب تتشكل من قواعد ومقومات فنية، وتشتمل على رؤية ابداعية، تحتوي قدرا كبيرا من الجمال والقدرة على التأثير في اللفظ والمعنى، فتترك في النفس متعة فنية وتعمل على أحداث تغيير في الواقع وفي جمهور الناس الذين يقدم لهم (العناني، 1999: 182).

ومع أن القصة تحمل أفكارا ومعلومات علمية وجغرافية وتاريخية، إلا أن وظيفتها لا تتمثل في نقل الأفكار والمعلومات الى الطفل حسب بل في تكوين أخيلة

وتصورات ونظرات وقيم واتجاهات ومواقف وانماط سلوك جديدة (الهييتي، 1989:33).

وبذلك يمكن القول بأن القصة، أسلوب تعليمي مهم ووسيلة مؤثرة ومشوقة في تحريك العواطف وإثارة الوجدان وجذب الانتباه، وتعد من الأنشطة المحببة للأطفال والتقريبة في نفوسهم، فكل الأطفال لديهم ميل طبيعي للاستماع لتقصص بانتباه بالغ، وفيها ينتقل الأطفال ويتحررون من (هنا والآن) الى عالم مليء بالاحتمالات والتوقعات.

ويرى العلماء ان اجتماع الأطفال حول موضوع القصة يتيح لهم خبرة مشتركة وفرص للحديث حول القصة وأحداثها، كما أن القصة التي تقرأها المعلمة مع مجموعة صغيرة من الأطفال، تعطي الفرصة لكل طفل أن يستجيب للقصة (خليل، 2001:42) فقد أظهرت نتائج الدراسات التي استخدمت قصص القدوة والصور والشرائح والأغاني والرقص والمساعدة الذاتية مع الأطفال الى تعلم الأطفال مساعدة بعضهم بعضا، فاذا وقع طفل على الأرض، تشجع المعلمة آخر لمساعدته، ويشجع الأطفال بعضهم بعضا في تزيير ملابسهم (قطامي وقطامي، 1990:246) وللقصة عناصر تلزم بها ولا تكاد تخلو منها أية قصة جيدة وهي:

١. الفكرة الأساسية:

وهي التي تجري أحداث القصة في إطارها وحسن اختيار الفكرة يمثل الخطوة الأولى في طريق قصة ناجحة.

وتختلف الفكرة في مدى ما يصادفها من نجاح باختلاف مستويات القراءة الفكرية والثقافية ودرجة نموهم النفسي وأعمارهم (العناني، 2000:145) ويشير ميتشل (Mitchell: 1982) الى ضرورة اختيار الخبرات المناسبة والملائمة لكي يستفيد منها الأطفال بصورة مثالية مع الأخذ بنظر الاعتبار قابلياتهم

وحاجاتهم الأنفعالية (Mitchall, 1982:136) وبما يناسب مطالب النمو الخاصة لهذه المرحلة المتمثلة بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

ب. الحكمة:

وهي أن تقدم الحوادث والشخصيات في تتابع منتظم وفي شكل حلقات متتابعة، وأن ما تتخذه الشخصيات من قرارات يرتبط ارتباطاً منطقياً وطبيعياً، ويجعل من مجموعها وحدة ذات محددة (الحليدي، 1972:131).

والحكمة قمة تنمو فيها الفكرة والحوادث والوقائع الأخرى مؤلفة خيطاً غير منظور يمسك بنسيج القصة وينأثها مما يدفع الطفل الى متابعة قراءتها أو الاستماع اليها، أما أسلوب القصة فهو يؤلف بناءً فني يعبر عن فكرة القصة وحوادثها وشخصياتها تعبيراً واضحاً وجميلاً وقوياً، حيث يتمثل الوضوح في ملائمة الألفاظ والتراكيب لمستوى الطفل اللغوي (الهيتي، 1988:183) ومن قاموسه اللغوي في الفاظه وتراكيبه الحقيقية (عبد الهادي، 1977:65).

وأما عنصر التشويق، فهو ضرب من ضروب القصة ويتطلب قبل كل شيء حركة واحدة وحدثاً معيناً وحكمة متماسكة ونمواً متصاعداً على نحو يبقي الطفل في القصة ويدفعه لمعاينة أحداثها والتعاطف مع هذه الشخصية (محمد، 1989:91).

ج. شخصيات القصة وأبطالها:

إن شخصيات القصة أو أبطالها هم الذين تدور حولهم الأحداث، أو هم الذين يفعلون الأحداث ويؤيدونها (سلام، 1973:34).

د. الحدث:

هو اقتران فعل بزمان لازم للقصّة، والأحداث قد تكون كبيرة هائلة أو قد تكون هادئة.

هـ. الزمن:

هو ضابط الفعل في القصّة وبه وعلى نبضاته يسجل الحدث وقائعه، وأن الزمان عامل فعّال في كثير من القصص الطويلة والروايات (سلام، 1973: 24).

ومن هنا فالقصّة هي صورة الحياة الأنسانية وتقاس بكمية الحياة فيها (شرف، 2001: 20) فتطلق للأطفال عنان خيالاتهم ومواقفهم الأبداعية وتصور وعيهم وطريقة فهمهم للحياة وتنمي لديهم روح الجمال والعرفّة (الحديدي، 1976: 5) وهناك أنواع من القصص التي تقدم للأطفال وهي:

أ. قصص الجن والسحرة:

وهي القصص التي تحدث فيها الخوارق والأموّر الغريبة، كأن يكون فيها جنّيات أو عمالقة أو أقزام (العناني، 1999: 43).

ب. قصص الأساطير:

وهي القصص التي تختص بالآلهة وأفعالها، عندما يكون الإنسان يبحث عن الآلهة، ليس لذاتها ولكن بوصفها القوى الغيبية التي تسيطر على الظواهر الكونية (العناني، 1999: 43).

ج. قصص الحيوان:

وهي القصص التي تقوم الحيوانات فيها بدور الشخصيات وقصص الحيوان من أقدم أشكال الحكاية التي عرفها الإنسان، ويرجع ذلك إلى تعلق الأطفال بالقصص التي تقوم الحيوانات بأداء الشخصيات فيها والسهولة التي يجدها الأطفال في تمص أدوار الحيوانات، وفي رغبتهم في قيام الفة مع بعضها فضلاً عن أنها ذات هدف أخلاقي وتسلي الطفل وتسعده وتتيح له ممارسة التخيل والتفكير دون عناء لاعتمادها على الصور الحسية (الهييتي، 1988:190).

د. القصص الشعبية:

وهي القصص التي ينسجها الخيال الشعبي حول حدث تاريخي أو يطل يشارك في صنع التاريخ لشعب من الشعوب (العناني، 1999:44).

هـ. القصص الفكاهية:

وهي القصص التي ترسم على شفاه الأطفال الأبتسام، فهي تضحكهم وتحمل معها مثلاً ومبادئ أخلاقية، وتشبع فيهم رغبات إنسانية نبيلة فضلاً عن أنها تنمي روح المرح والأنشراح وتنمي ثروتهم اللغوية (الهييتي، 1988:201).

و. قصص البطولة والمغامرة

وهي القصص التي تنطوي على القوة والشجاعة أو المجازفة أو الذكاء الحاد ومن قصص البطولة ما هي واقعية مثل القصص التي تعبر عن بطولة شعب أو جماعة، أو خيالية تعبر عن بطولة فرد في مواجهة خطر من الأخطار وأما قصص المغامرة فتظهر في القصص البوليسية التي يؤدي فيها رجال الشرطة أدواراً من البطولة في ملاحقة المجرمين (الهييتي، 1988:191).

ز. قصص الخيال العلمي:

وتسمى أحيانا بقصص التنبؤ أو قصص المستقبل تقوم أستاذنا على حقائق مثبتة بالتركيز على تأثير العلم في أوجه الحياة بما في ذلك شؤون السياسة والدين والتعليم والتسلية (الهيبي، 1988:198) ويستطيع المدرسون من طريق توظيف هذه القصص في المدارس تنمية مدارك الطفل (العناني، 1999:44).

وللقصص قيمة كبيرة في حياة الطفل، لما لها من تأثير على الحياة الأنفعالية والصحة النفسية والعقلية، فهي مجال رحب للتنفيس عن الرغبات المكبوتة فتخفف من عناء الضغط الذي يمانيه الطفل، كما أن توحيد الطفل بأبطال القصة قد يجعله يلجأ إلى اتباع ما قامت به تلك الشخصيات ويدفعه إلى مواجهة المشكلات الواقعية أكبر مما لو لم يكن قد سمع تلك القصص (العجيلي، 1979:6).

تكن الأطفال الصغار هم في مدرجاتهم غير واقعيين وغير الواقعية هذه تعتمد إلى إثارة المخاوف لديهم، كأن تكون صادرة من حيوانات مفترسة في أماكن خفية تحت أسرهم أو في فراشهم، وهذه تقدم دلائل للتربويين والوالدين ليختاروا الأدب المناسب لأطفال دون السابعة (Mitchall, 1982:136) وللقصص التي تقدم للأطفال مواصفات خاصة هي:

1. احتواء القصص على شخصيات مألوفة من الحيوانات والنباتات.
2. احتواء القصص على شخصيات بشرية مألوفة لهم كالأب أو الأم.
3. الجماد من الشخصيات، يجب أن تكون متكلمة أو ذات أصوات وحركات.
4. القصص والعبية وممزوجة بشيء من الخيال وعلى أن لا تكون خيالية فقط.
5. أن تتمتع القصة بالأيقاع والحركة السريعة واللون والصوت، لأن الطفل يتأثر بها كثيرا (أبو حجلة، 1985:75-76).

وبما أن الطفل يتعلم عن طريق الحواس، وكلما استخدم أكبر عدد من الحواس كلما كان تعلمه أفضل (جاس، 1988: 25) لأن نسبة تذكر الضد لما سبق أن تعلمه من خبرة تختلف باختلاف الحاسة أو الحواس التي فضت من خلالها الرسالة الى مخ المتعلم، كلما أدى ذلك الى تعلم أكثر جودة وإلى نسبة تذكر أفضل، وتوجد طرق عديدة عند سرد القصة منها:

1. الكتاب - ويتمثل بقراءة قصة من كتاب لمجموعة الأطفال ويشترط أن تكون الصور الخاصة بالقصة واضحة وكبيرة الحجم.
2. رواية القصة من خلال اللوحة الوبرية - وذلك بتفريغ الشخصيات في القصة ورسمها منفصلة، وهذه الطريقة تتيح التركيز على شخصيات القصة وفي الوقت نفسه يستمعون الى الحوار من خلال رواية المعلمة.
3. مسرح العرائس - وهنا تقوم المعلمة بعرض الشخصيات الرئيسية من خلال العرائس وتكون المعلمة مختبئة خلف المسرح، بحيث لا يرى الأطفال سوى العرائس، ولكنهم يستمعون لصوت المعلمة، ويفضل أن يكون لدى المعلمة القدرة على تغيير نبرات صوتها (خليل، 2001: 53) وتوجد أنواع من المسارح التي تقلد فيها العرائس وهي:

- (1) مسرح الملاءة - وهو من المسارح المناسبة للعروض ذات الأعداد الكبيرة من العرائس، لما يتيح من مساحة يمكن التحكم فيها لتحريك العرائس، وهو يعتمد على ملاءة أو مفرش يمكن مدها بين أي قائمتين بالأسراع المطلوب بعد تثبيت المفرش في حافتي المنضدة وأن اللاعبين يقفون خلف الملاءة ويحركوا العرائس من فوق حافتها العلوية.
- (2) مسرح الصندوق - ويتمثل بوضع الصندوق على المنضدة وتجلس المعلمة خلفها وتستخدم فتحة الصندوق كأطار لتحريك العرائس بعد أن ترفع واجهته وقاعدته المقابلة لها.

(3) مسرح فتحة الباب - وهو فكرة مسرح الملاءة نفسها، لكن القوائم في مسرح فتحة الباب تكون فتحة أحد الأبواب، حيث يجلس المشاهدون من ناحية والعرائس والمعلمة من ناحية أخرى.

(4) مسرح النافذة - والمكان المناسب للعرض هو إحدى غرف الدور الأرضي أو أي غرفة يمكن الوقوف خارج نوافذها، فيما يجلس المشاهدون داخل الغرفة ويقف اللاعبون ويحركون عرائسهم من فتحة النافذة التي تكون بمثابة مساحة التحريك في مسرح النافذة.

(5) مسرح المنضدة - وتستخدم المائدة مساحة للتحريك، بعد أن توضع ستارة على الجانب المواجه للمشاهدين ويثبت المفرش على جوانب المنضدة بين قوائم أرجل المنضدة، لأخفاء اللاعب الذي يحرك العرائس (حسين، 2001:29) وقد اختارت الباحثة هذا المسرح لعرض القصة وذلك لسهولة أعداده وتوافر المناضد في الروضة التي تم فيها تقديم البرنامج. وتوجد أنواع من العرائس تستخدم في مسرح العرائس منها:

أ. عرائس الخيوط - ويعد هذا النوع من العرائس أكثرها استخداماً في مسرح العرائس، على الرغم من حاجته إلى المهارة العالية التي يجب توافرها في محرك الدمية (زاهر وبهبهاني، 2000:275) وتتحرك الدمى بواسطة الخيوط من الأعلى، أي أن تكون الدمية متدلية وهي مصنوعة من الخشب ومعظم أجزاء الدمية متصلة مع بعضها بمفاصل مصنوعة من الأسلاك أو الجلد أو القماش.

ب. عرائس العصي - وهي عرائس تتكون أجسامها من كتلة مربوطة بنهاية عصي وغالباً ما تكون مصنوعة من القماش ومحشوة بمواد أخرى كالقطن أو الأسفنج، ويراد بالعصي أن تكون مقبضاً يمسك به اللاعبون ليوجهوا الدمية (الصياد، 1991:38).

ج. عرائس القفاز - وهي عرائس صغيرة بحجم اليد ويتم إدخال اليد فيها حيث تلبسها مثل القفاز (زاهر وبهبهاني، 2000:275)، وفيها يتحرك رأس الدمية

بوساطة الأصبع السبابة، بينما يتحرك الأبهام والوسط، ذراعي الدمية، وهذا النوع من الدمي يعد من أبسط الأنواع المستخدمة وأنسب لمكانيات مدارسنا فنيا وماديا (أبو هندي، 1979:37)، وقد استخدمت الباحثة هذه الجرائس:

- لسهولة اعدادها وتوافر مواد صنعها ويمكن للمعلمات اعدادها بأنفسهن في المستقبل.
- لأنها تعمل على اشارة الاهتمام بالعمل وتثبيت المعلومات وتدريب الاطفال على التعاون والعمل المشترك.
- لأنها تكسب القائلين بالتمثيل قيما ممتازة حيث تتلاشى المصلحة الشخصية والخجل والخوف.
- تكسب الاطفال مهارات التعبير والنطق والاداء الحركي (الحيلة، 2000:313).

وقد اختارت الباحثة اسلوب القصة للأسباب الآتية:

1. تعد القصة من أنفع الوسائل للمبرة والأتعاض وتحسين السلوك وأثارة العواطف الايجابية والوجدانية.
2. تساعد في تنمية الخيال (الدوري، 1981:65).
3. تنمي الذوق الأدبي لدى الطفل.
4. تدريب الطفل على الأبداع من خلال المشاركة في رواية القصة مابين الراوي والمستمع.
5. اثراء معلومات الطفل عن العالم الحقيقي أو المتخيل (عبد الكافي، 2002:62).
6. تدخل الفرح والسرور والتفاؤل في نفوس الأطفال.
7. تساعد على النمو اللغوي من خلال تقديم الكلمة الجديدة والعبارة المنقحة والجملة البسيطة التامة.
8. تعمل على اغناء وتعميق الخبرات الأولية المباشرة التي يكتسبها الطفل في محيطه بطريقة الاكتشاف الذاتي سواء أكان في البيت أم الروضة.

9. تنمي لدى الطفل تقدير الكتاب (وزارة التربية، 1986: 60).
10. تزود الطفل بالكثير من المفاهيم التاريخية والوطنية بشكل غير مباشر، فهي تستطيع نقل الأطفال الى الأجواء التي حدثت فيها القصة فتعطيهم فكرة عن حياة العصر والقيم السائدة فيه (العمر، 1996: 139).

ثالثاً: اللعب التمثيلي Acting play:

لفت موضوع اللعب انظار الباحثين في مختلف العصور والأزمان فتأملوا لعب الإنسان والحيوان، وحاولوا الوصول الى ما قد يكون له من فوائد وفسروا الأغراض التي يمكن أن يؤدي كل منها، فوضعوا نظريات عديدة بهدف تفسيره، لكن علماء التربية وأصحاب نظريات التعلم، لم يهتموا باللعب، الا بعد أن أثبتت البحوث والتجارب العلمية والعملية، العلاقة الإيجابية بين التعلم واللعب، وما للعب من دور في استثارة دوافع التعلم والنمو (يوريني، 1992: 68).

ويمثل اللعب مكانة هامة في دنيا الأطفال، حيث لا يستطيع الطفل أن يميز بين اللعب والعمل، فاللعب للطفل هو العمل، كما أن العمل هو اللعب (الطواب، 1986: 47) فمن طريق اللعب، يعلم الطفل نفسه بنفسه ويصحح أخطائه ويعيد التجربة، لكن دون الشعور بالذنب، حيث يمكنه التوقف عن اللعب عندما يريد، كما أنه يقابل أثناء اللعب مواقف متعددة يستطيع خلالها، التوقف عن الحركة عندما لا تستجيب اللعبة له، يصحح من حركته أو يسيطر عليها، ويقوم بتمارين عديدة ومتنوعة، تتيح له فرصة اكتساب وتقوية معرفته وكفاءته العلمية في مجالات متنوعة (برناردي، 1998: 5).

فالطفل في لعبه لا يكون طفلاً فحسب، ولكنه يلعب دور طفولته فيعيشها من خلال اللعب الذي ينطوي فيه ويتوحد مع عناصره وأدواته ويستجيب لرموزه ومعانيه، فاللعب بالنسبة للطفل حقيقة يعيشها الطفل بواقعه وخياله، وهو نشاط تلقائي أكثر أثارة لأهتمامه مما يحيط به فتظل آثار خبراته حية متأصلة، أكثر

من أثار الحياة الواقعية التي لم يستطيع أن يدخل فيها ويستوعبها لصعوبة مظاهرها (البيلاوي، 1979: 74) لأن العائق الوحيد الذي يقف أمامه يتمثل في جهل الكبار والمربين أنفسهم مما يحدث للطفل أثناء اللعب (برناردي، 1998: 6).

ويعد اللعب من أهم وسائل الصغار لفهم العالم أو البيئة المحيطة بهم ومن وسائل التعبير عن النفس (العايطة وآخرون، 2000: 80) لأنه يتيح استخدام الحواس والعقل ويسمح للطفل اكتشاف العالم من حوله وفهم بيئته ومعرفة ذاته، إذ تتطور قدراته ومهارات تفكيره من خلال ممارسته لألوان مختلفة من اللعب فيتفاعل مع مواد وأدواته ويتعلم ثقافة مجتمعه ولغته لتكون عوناً له على التفاعل والتواصل مع العالم الخارجي من حوله (بوريني، 1992: 68).

ولم يكن اللعب واللوان النشاط لتظهر حديثاً، أو لتقتصر على مرحلة معينة من مراحل النمو الأنساني، بل أنه قديم قدم الأتسان وشامل لجميع مراحل نموه، إذ يحدثنا التاريخ أن اللعب وجد مع الإنسان وأخذ يتطور بتطوره ويتوفر مجالات ومكانيات استغلاله بالشكل الذي يلائم قابليات الفرد واستعداداته وقد أظهرت الحفريات بعضاً من الرسوم والنقوش لبعض الفعاليات والألعاب التي كان يمارسها قدماء العراقيين والمصريين (عبد الرزاق، 1979: 60).

وقد وردت كلمة (لعب) في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، نذكر منها قوله تعالى: (أَرْسَلَهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعِبُ وَيَلْعَبُ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) {يوسف: 12} كما أكد الرسول الكريم (ص) على أهمية اللعب في الطفولة بقوله (لاعب ابنك سبعا وهذبه سبعا وصاحبه سبعا) فقد كان يلعب أحفاده ويجلس معهم ويتلاطف معهم، وأكد على أهمية اللعب بالتراب بقوله (التراب ربيع الصبيان) (الطائي، 1981: 20).

أما العلماء العرب فقد وجهوا اهتمامهم إلى اللعب ودوره في النمو المتكامل للطفل، فقد أكدوا على إدخال اللعب في التعليم للترويح عن الطفل، لأن الأرهاق

بهيت القلب ويبطل الذكاء، فنجد مثلاً الغزالي، يؤكد على دور اللعب في تنمية ذكاء الطفل بقوله "ينبغي أن يؤذن للصبي بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح فيه من تعب الكتب، بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وارهاقه في التعلم، يمت قلبه ويبطل ذكاؤه ويبغض عليه العيش" (الحاج، 1988:40) ويتفق معه ابن مسكويه بقوله "ينبغي أن يؤذن للطفل في بعض الأوقات أن يلعب لعباً جميلاً لأن الجسم في حاجة إلى الرياضة والحركة، فهي تبعث الحركة وتطرد البلادة وتبعث النشاط وتزكي النفس" (مردان، 1970:72).

أما ابن سينا فيؤكد على ضرورة فسح المجال للطفل للحركة والترويح عن الطفل ليزيل عما في نفسه من سامة وملل بحيث لا يؤدي إلى التعب، فقد ذكر في كتابه القانون في موضوع تربية الطفل "إذا أنتهى الطفل من نومه فالأحرى أن يستحم، ثم يخلى بيته وبين اللعب ساعة ثم يطعم شيئاً يسيراً ثم يطلق له اللعب وقتاً أطول ثم يستحم ثم يغذى" (مردان، 1970:72).

أما علماء النفس والتربية فقد أدركوا أن اللعب يمثل سمة مميزة للطفل، فقد أشار جون لوك إلى أهمية اللعب بقوله "علينا أن نتقبل الاطفال كما هم ونتيح لهم التعلم من خلال نشاطهم الطبيعي هو اللعب" (الناشف، 2001:72).

أما جاي جاكومن فيرى "أن اللعب يؤدي إلى تفهم قواعد الشخصية الذاتية وتفهم قواعد المجتمع" (برناردي، 1998:12) وهو يتفق مع أروين (Irwin) بأن اللعب "طريقة الأطفال لفهم عالم الكبار ومعرفتهم لقوانين العالم المتحضر" (الطواب، 1986:47).

وأما كرافت آن (Graft An) فتري أن اللعب هو ذلك النشاط الذي يقوم به الأطفال بالاستطلاع والاستكشاف للأصوات والألوان والأشكال والأحجام وكل العالم الذي يحيط بهم" (المسيد، 2001:78).

وأما المريية سوزان ايزكس (Susan Isaacs: 1977) فقد وجدت في دراسات متأنية وبحوث مختبرية في سنوات عملها، دلائل كثيرة تشير الى أهمية اللعب في بداية نمو الكائنات الحية المعقدة. (Cohen, 1977: 98).

وتؤكد روث هارتلي (Ruth Hartley) على ضرورة معرفة الأسهامات الهائلة والضرورية التي يمكن أن يؤديها اللعب والأنشطة الخلاقة في تعلم الأطفال وتنمية قدرات التفكير لديهم وتحقيق النمو المعرفي المرغوب (الطواب، 1986: 47) وهي جاءت امتدادا لرأي بياجيه (Piagt, 1962) الذي يرى أن اللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي (بوريبي، 1992: 69) وهي أساس كل الأشكال العليا من الأنشطة العقلية، فهو يعمل كتنظرة للمرور من الذكاء الحسي الحركي الى ذكاء العمليات المعقدة (ملص، 1985: 128).

فاللعب سلوك فطري وحيوي في حياة الطفل الصغير (سليد، 1981: 3) ويعد أنفاس الحياة للطفل بل هو حياته (Tayler, 1967: 91) ويعبر عن طريقة الطفل في التفكير والتذكير والاسترخاء والعمل والأقدام والأبداع وتمثل العالم الخارجي أنه الحياة ذاتها (سليد، 1981: 2) وجانب من جوانب لعب الطفل هو اللعب التمثيلي Acting play الذي يسمى دراما الطفل (Child Drama) فالدراما مستمدة من الكلمة اليونانية Drao التي تعني (أنا أناضل) وفي الدراما أي في الفعل والنشاط يكتشف الطفل الحياة والنفس عن طريق المحاولات النفسية والأنفعالية، ثم عن طريق التدريب المتكرر وهذا هو اللعب التمثيلي (سليد، 1981: 2) (العناني، 2000: 62).

اللعب التمثيلي هو نشاط يمارسه الطفل خلال اللعب فتظهر فيه لحظات تشخيص ومواقف عاطفية (ملص، 1986: 186) (العناني، 2000: 61) (الحيلة، 2000: 346) ويشير سليد أحد رواد هذا النشاط الى اللعب التمثيلي بقوله "الى أنه الشيء المدهش الذي يعيش معنا ولكنه لا يكاد يميز" (ملص، 1986: 185) وهذا يعني أن اللعب التمثيلي هو ليس نشاط اخترعه شخص ما ولكنه السلوك الحقيقي

للأنسان (ملص، 1988:126) حيث يقوم الطفل بتمثيل الشخصيات ويلعب الطفل دور أب أو طبيب في حين تؤدي البنت دور أم تحمل دميتها على أنها أبنيتها الحقيقية (الطائي، 1981:50).

فقد حدد بيرنز وبرينرد (Burns&Brainerd:1979) جلسات اللعب التمثيلي بـ (متجر البقالة، وعيادة طبيب، ومطعم) (Burns&Brainerd, 1979: 512-521).

أما البيلاوي 1979 أشارت إلى مظاهر اللعب التمثيلي بـ (بناء منزل وتأثيثه، والطبخ، وعمل حفلة شاي، ورعاية الأطفال الصغار، والبيع والشراء) (البيلاوي، 1979:129).

أما كرافنك (Griffing:1983) فقد حدد ثلاث مراكز للعب التمثيلي هي (البيت، ومتجر الخضروات، وعيادة الطبيب) (Griffing, 1983: 13).

وتشير بحري 1984 إلى مظاهر اللعب التمثيلي بـ (حياة المنزل، وتربية الطفل، والبيع والشراء، ووسائل النقل) (بحري، 1984:25).

أما ميرفي (Murphy) فقد حدد مظاهر اللعب التمثيلي بـ (العب المنزل، والبيع، والشراء) (عبد الهادي، 2000:258).

إن ما يربط اللعب بالتمثيل هو قيام كل منهما على مبدأ حرية الاختيار وعدم كونه المرء مكرها على العمل مع الآخرين، فضلا عن قيام كل منهما بمهمتين أساسيتين هما التسلية والتعلم (ميلر، 1987:19) فالدراما واللعب هما وجهان لعملة واحدة، فأن أساس دراما الطفل هو اللعب، فالطفل يلعب عندما يمثل ويمثل عندما يلعب (موسى، 1992:41) وفي اللعب التمثيلي لايد من توافر صفتين هامتين هما:

1. الأنهماك - هو الأندماج الكامل فيما يقوم به الفرد مع استبعاد كل الأفكار الأخرى بما في ذلك الرغبة في وجود متفرجين أو حتى أدراك وجودهم.
2. الأخلاص - هو شكل كامل من الأمانة في تصوير أي دور وهذا يتحقق بشكل واضح عند الأنهماك في التمثيل (العناني، 2000:62) (الحيلة، 2000:346) (سليد، 1981:2).

وعلى المرسي أن يغذي هاتين الصفتين عند الطفل ويعمل على تطويرهما بشتى الوسائل حيث أنهما على درجة كبيرة من الأهمية للفرد في مراحل حياته المختلفة (العناني، 2000:62) وتبدأ هاتان الصفتان في الظهور في المراحل المبكرة كشكلين من اللعب عند الأطفال (ملص، 1983:84) وهما :

أ. اللعب الأسقاطي Projected play

وهو دراما يستخدم فيها الطفل عقله دون أن يستخدم جسمه بالدرجة نفسها، والطفل أثناء هذا النوع من اللعب يميل نحو الهدوء مع ثبات الجسم، حيث تدب الحياة في الأشياء التي يلعب بها أكثر مما هي في الطفل ذاته، واللعب الأسقاطي مسؤول بدرجة كبيرة من صفة الأنهماك عند الطفل، كما أنه أكثر وضوحا في المراحل المبكرة من عمر الطفل، عندما يكون قد تهيأ لاستخدام جسمه كله (العناني، 2000:62) (العناني، 1993:71) (ملص، 1983:84) (سليد، 1981:2).

ب. اللعب الشخصي Personal Play

هو دراما واضحة، فالطفل يستخدم شخصه وجسمه ويتميز هذا اللعب بالحركة فيه يتحرك الطفل ويأخذ على عاتقه مسؤولية القيام بدور ما، ويمكن في اللعب الشخصي أن يستخدم صوته وحركته الجسمية، وإذا لم يستخدم صوته، فإنه يستخدم جسمه (العناني، 2000:62) ويظهر اللعب الشخصي في الخامسة، حيث تميل الألعاب نحو الواقعية ويبدأ اللعب التخيلي والتظاهري بالتناقص

(موسى، 1992: 40) ويظهر إخلاص الطفل في الدور الذي يؤديه، كلما استطاع أن يسيطر على جسمه وكلما كان أكثر قدرة على اللعب (ملص، 1983: 85).

وبعد اللعب التمثيلي أحد أبرز النشاطات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال تنمية قدرات الطفل وقابلياته (ملص، 1986: 186) وهو تجربة مثيرة يكون دور المعلم فيها الأشراف وعبر الاندماج يصل الطفل الى الاندماج والأخلاص (يحيى، 1985: 34) إذ يمثل الأطفال بصورة تلقائية الحياة اليومية التي تحيط بهم ولون دنياهم التي يعيشون فيها، أو المشاهد التي تستهويهم من القصص أو الطرائق التي تلقى على مسامعهم عبر برامج الأذاعة والتلفاز وشاشة السينما والمسرحيات الحية (الطائي، 1981: 45) وهو بهذا يحقق قيمة كبرى في تطوير الميول الاجتماعية لدى الطفل ويسمح له أن يكون الفاعل والملاحظ والمشارك في آن واحد ولأقصى حد من قدراته في مؤسسة مشتركة (Smilansky, 1968: 6) وبذلك يعد مؤشرا الى التقدم الاجتماعي الذي يحرزه الطفل، إذ يبدأ باعتبار حاجات الآخرين (ملص، 1983: 85) من خلال خلق جو اجتماعي يساعد على التفاعل مع أقرانه والأختلاط بالأطفال الآخرين (الطائي، 1981: 54)، ولا بد للباحث عند استخدام هذا النمط أن يميز بينه وبين لعب الدور من حيث:

أ. لعب الدور يدعو مجموعة من الطلاب لإعادة تمثيل موقف إنساني أمام بقية الصف في حين أن في اللعب التمثيلي لا يوجد مستمعون الكل مشتركون في اللعب (Welton & John, 1976: 291) فالطفل يكون ممثلا ومتفرجا في آن واحد (يحيى، 1985: 34).

ب. لعب الدور يتطلب مرحلة نمائية متقدمة (قطامي، 1998: 94) أما اللعب التمثيلي فيكون في المراحل الأولى من عمر الطفل، فقد أشار بياجيه الى أن الطفل في عامه الخامس يلعب لعبا دراميا (Smilansky, 1968: 5).

ج. في لعب الدور تكون المواقف ذات نهايات مفتوحة، أما في اللعب التمثيلي فإن الأدوار مدونة والممثلون يؤدون أدوارهم ببساطة (Welton & John, 1968: 291).

وبذلك يعد اللعب التمثيلي الدرامي الخلفية العملية للعب الدور (Shaftel & Shaftel, 1968: 129) ففيه يتمكن الطفل من أن يظهر بطرق مختلفة طاقاته الأبداعية ووعيه الاجتماعي ويوسعه أيجاد الرضا في علاقة لعبه بعالم الراشدين وهذه العلاقة تسمح له أن يعترف بموقف العالم الخارجي وفي الوقت نفسه، أبدال الموقف التخيلي الذي يشبع رغباته وحاجاته الشخصية (Smilansky, 1968: 6) وتضمن نجاح أسلوب اللعب التمثيلي لأبد من توافر المكونات التالية:

- أ. لعب الدور المحاكاتي ويتخذ الطفل دورا إيهاميا ويعبر عنه في فعل محاكاتي أو كلام منطوق.
- ب. ممارسة اللعب الإيهامي ويبدأ الطفل باستخدام الأشياء، حيث يتم أبدال الحركات اللفظية بأشياء حقيقية.
- ج. ممارسة اللعب الإيهامي بأفعال ومواقف مبتكرة، حيث يتم أبدال الأوصاف اللفظية بأفعال ومواقف مبتكرة.
- د. المتابعة وهنا يتم التواصل في مرحلة اللعب لفترة لا تقل عن عشر دقائق (Smilansky, 1968: 9).

وبذلك تمثل الألعاب الدرامية الحركة والفعل والنشاط، حيث يتحرك الأطفال في الغرفة ويتكلمون مع بعضهم بعضا وتتطلب هذه الألعاب التخيل فيستخدمون مخيلتهم بحيث يرون من خلالها، أكثر مما يقترحه المعلم (الحيلة 2000: 347) وتشير كورين أسيدس (Corinne A. ssede) إلى أن اللعب التمثيلي يتحقق عندما يحصل الأطفال على خبرة سواء من مصدرها الأساسي أو من خبرة بديلة من خلال التخيل أو توحدهم مع الأشخاص والأشياء الموجودة في هذه الخبرة، وبأنه ما مهم في الموقف يكتشفون كيف يشعرون؟ وكيف يتحكمون؟ بهذه الخبرة أو النشاط (Shaftel & Shaftel, 1968: 131) وبذلك يحتل اللعب التمثيلي أهمية كبيرة في التعلم سواء أكان الطفل يتخيل دورا من أدوار التمثيل أم شاهد زملاءه يمثلون (السيد، 1988: 88)، فإنه يحمل الفوائد الآتية:

1. يحقق تفاعلا اجتماعيا مكثفا وتواصلا شفهيا مع الأطفال الذين يأخذون الأدوار ويقومون بها بشكل تعاوني.
2. يكون أفكارا متتابعة وأحداث بدلا من سلوكيات منعزلة ادعائية.
3. المرونة في تبني أفكار الآخرين والتعبير عن أفكار الشخصيات ومشاعرها.
4. يوفر فرصا لممارسة مهارات فكرية واجتماعية وعاطفية وتطويرها.
5. يكون غنيا بالفعالية الرمزية، لأن التحولات الخاصة بالذات والشخصيات والأحداث موجودة في الخيال فقط (Griffing, 1983: 13-14).
6. يساعد على النمو الجسمي والعقلي والأنفعالي والاجتماعي (العناني، 2000: 63).
7. يساعد على تنمية المعكوسية في التفكير حيث يتعلم الطفل من خلال تمثيله لأدوار الآخرين من حوله وكيف يرى غيره والأشياء من زاوية أخرى (الناشف، 2001: 264).
8. يهيأ الطفل لأداء أدوار الحياة الواقعية (Johnson & Medinnus, 1968: 425).
9. يساعد على تحقيق الرغبات بطريقة تعويضية ((الببلاوي، 1979: 753)).
10. يساعد على تحقيق الذات وتوثيق صلة التلاميذ مع بعضهم (يلقيس ومرعي، 1982: 131).

وبذلك يتلائم اللعب التمثيلي مع نظريات علم النفس الحديثة، فعند لعب الطفل للأدوار يقوم بالعمليات الآتية (تحسس ما هو معلوم الى ما هو مجهول وتكثيف ما هو محسوس من الأشياء المعاشة في الأشياء المتخيلة ويمنحه فرصة الشعور بقدرته على تقليد الآخرين والتعبير عن حركاتهم التي تساعد في تنمية عمليات الاكتشاف والاستنتاج والتفكير وتطويرها زيادة على ذلك يقود الطفل نحو الأتزان العاطفي والهدوء النفسي والتغلب على الاضطرابات عندما يسقط مشاعره على الدور أو النموذج الذي يقلده (عبد الرزاق وكرومي، 1980: 39).

أما التمثيليات الخاصة باللعب التمثيلي، فهي وسائل اتصال فعالة للتعبير عن فكرة، أو شعور معين، وهي تعتمد على اللغة وحركات الجسم وتعبيرات الوجه وأسلوب الكلام (جابر وكاظم، 1970: 99) ويرى (براون) أن الاستخدام الناجح للألعاب والتمثيليات يعتمد على الأنتقاء الدقيق والأختيار الشامل لقيمتها التربوية عند الممارسة الواقعية (براون، 1983: 295) وأشارت الربيعي 1999 إلى أنه لكي يحقق اللعب التمثيلي الأهداف المتوخاة فلا بد من توافر مواصفات خاصة بالتمثيليات وهي:

1. أن تراعي الخصائص العمرية التي يمر بها الفرد لتسهيل توصيل المعرفة وتحقيق الأهداف الخاصة بالتمثيلية.
2. أن تدور التمثيلية حول شخصية رئيسة والأبتعاد عن العقد الثانوية التي تسبب الخلط والأزدواج لدى المتعلمين.
3. أن تراعي الأنماط المناسبة والمألوفة ومن قاموسه اللغوي.
4. أن تكون مصحوبة بالموسيقى والحركات الإيقاعية على أن لا يغالب فيها.
5. أن تتضمن عنصر المرح والتسلية على أن لا يكون اللعب هو الهدف الأساسي.
6. وقت التمثيلية يجب أن لا يستغرق وقتاً طويلاً حتى لا يبعث الملل والسأم في نفوس المتعلمين.
7. أن تكون أحداث التمثيلية مشوقة من البداية وترسخ الخبرات في ذهن المتعلم وتكون نهاياتها سريعة (الربيعي، 1999: 17-22).

نظريات اللعب:

تساعد نظريات اللعب على تفصيل، وفي بعض الأحيان التنبؤ بسلوك الطفل، كما تساهم في تعريفه وإلقاء الضوء على مسبباته ويمكن تقسيم النظريات حول اللعب إلى قسمين:

1) النظريات الكلاسيكية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وتشمل:

1. نظرية الطاقة الزائدة Surplus Energy Theory

قدم الفيلسوف البريطاني هربرت سبنسر (Herbert Spencer) هذه النظرية في كتابه مبادئ علم النفس (Principles of Psychology) في القرن التاسع عشر، وتتلخص هذه النظرية في أبسط صورها على أن الأطفال يلعبون للتفيس عن مخزون الطاقة، علما أن سبنسر استقى هذه الفكرة من الشاعر الألماني فريدريك شيلر (Friedrich Von Schiller) في القرن الثامن عشر، إذ وصف شيلر اللعب بأنه تعبير عن الطاقة الفائقة، وأنه أصل كل الفنون (ميلر، 1974: 15) (ملص، 1985: 128) (الناشف، 2001: 74) (Smith & Blades, 1998: 192) وكذلك قال سبنسر بعده بحوالي قرن من الزمان أن اللعب أصل الفن وعده نتيجة لطاقة زائدة في جسم الإنسان ودلل على ذلك بقوله "كلما كان الحيوان في مرتبة أدنى في سلم التطور زادت طاقته المطلوبة للحصول على الطعام والهروب من أعدائه، ولذا ينتشر اللعب في الحيوانات العليا حيث أنها بما تمتلكه من مهارات وقدرات تصرف وقتا أقل في الحفاظ على حياتها، وعلى هذا فقد كانت أوفر تغذية وأحسن صحة، ومن ثم كانت الطاقة المتوافرة لديها أكثر" (الناشف، 2001: 74) (ميلر، 1974: 11) (Smith & Blades, 1998: 192).

اللعب بناء على هذا الرأي وسيلة للتخلص من الطاقة الزائدة ومن الأدلة التي يسوقها أصحاب هذا الرأي، أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار، لأن هناك من يرعاهم فلهذه طاقة فائضة يصرفونها في اللعب (بلفيس ومرعي، 1982: 41-42) (القوصي، 1952: 212).

ولكن لوحظ أن الكبار يميلون للعب وأن اللعب ليس قاصرا على من يستمتعون بالراحة وإنما يقوم به المتعبون أحيانا، إذ يجدون فيه سبيلا إلى الشعور

بالراحة، لذا فلا بد للعب من وظيفة لصالح الكائن الحي الذي يلعب (القوصي، 1964: 218) (القوصي، 1952: 212).

ب. النظرية التلخيصية Recapitulation Theory

وتمتد جذور هذه النظرية الى النظريات الخاصة بتطور الإنسان وأهمها نظرية داروين كما جاءت في كتابه "أصل الأنواع" (Origins of Species, 1859) وقد تأثر العالم النفسي التربوي ستانلي هول (Stanley Hall) بنظرية داروين وأضاف إليها من خبرته مع الأطفال في كتابه (المراهقة) وتقوم هذه النظرية على أن الأطفال حلقة من السلسلة التطورية من الحيوان الى الإنسان ويمرون بجميع الأطوار من الخلية الواحدة الى الإنسان أبان حياتهم الجينية (الناشف، 2001: 76).

فالعب على وفق هذه النظرية هو تلخيص للماضي، وإن الإنسان يميل من ميلاده الى أكمال نضجه الى المروءة المراحل التي مر بها تطور البشرية منذ ظهور الإنسان وإلى حد الآن (عبد الرزاق، 1979: 67) فليست ألعاب الطفولة الأ حوادث في ذلك التلخيص الذي يوجز به تطور النوع، فالطفل يتسلق الأشجار (الإنسان الأول) قبل أن يفهم في لعب العصابات (الرجل البدائي) (الناشف، 2001: 76) فما اقبال الصبي في التاسعة من عمره على الصيد والمطاردة وأراءة الدماء الوهمية، ما هو إلا تمثيل للإنسان ساكن الأحراش (تن، 1946: 105).

ويرى التلخيصيون أن وظيفة اللعب هو تنفيس عن الغرائز البدائية التي لم يكن ولم يعد لها أي دمع في الوقت الحاضر (Smith & Blades, 1998: 193) لأن هذه النظرية تقوم على افتراض توريث الصفات المكتسبة أي أن المهارات التي تعلمها جيل من الأجيال يمكن أن يرثها الجيل الذي يليه (ميلر، 1974: 19).

ج. نظرية الأسترخاء Recreation Theory:

عَدَّ الفيلسوف الألماني لازاروس (Lazarus) من أقطاب هذه النظرية، واللعب على وفق هذه النظرية هو وسيلة لاستكمال وتجديد الطاقة الكامنة في الإنسان، إذ يجد اللاعب في لعبته الراحة والتكامل وتجديد الطاقة لديه، حيث أكد لازاروس (Lazarus) أن اللعب يجدد القوى التي في طريقها إلى النفاذ، لذلك فإن وظيفة اللعب على وفق هذه النظرية هي أراحة العضلات ثم أعادتها في نظام جديد ولذلك فالأطفال الصغار أكثر ميلاً إلى اللعب من الكبار.

ومما يلاحظ على هذه النظرية، بأنها لا تفسر اللعب تفسيراً شاملاً، إذ أنها تنزع لتفسير ألعاب الكبار المسلية، إلا أنها لا تنطبق على ألعاب الصغار الذين يحبون اللعب بشغف في الصباح الباكر ودون أن يشعروا بالآرهاق لاستكمال الطاقة المفقودة لديهم لأنهم في نشاط متدفق من بداية نهوضهم من النوم في الصباح الباكر وتفاعلهم مع اللعب (مردان، 1987: 62-63).

د. نظرية التدريب على المهارات Practice Theory:

طرح الفيلسوف كارل كروس (Karl Gross) هذه النظرية في كتابين، كتاب لعبة الحيوانات (Play of Animals: 1898) وكتاب لعبة الرجل (Play of Man: 1901) (Smith & Blades, 1998: 193) ويرى أن اللعب له وظيفة بايولوجية هامة للكائن الحي، فاللعب في نظره أعداد للعمل الجدي الذي يقوم به الكائن الحي في المستقبل، كما فسره أنه لون من ألوان النشاط الغربي الذي يلجأ إليه الإنسان ليتدرب على مهارات الحياة أو البقاء الأساسية (القوصي، 1964: 218) فبدلاً من اختزال غرائز الماضي يقوي غرائز مطلوبة للحياة المستقبلية فصغار الحيوان والأتسان يولدون وهم بحاجة للتدريب على مهارات أساسية، بدونها يصعب التكيف لمطالب الحياة (الناشف، 2001: 76) وهكذا نصل إلى فكرة أن الطبيعة إنما اخترعت اللعب لا ليكون وسيلة للتصريف المأمون للطاقة بل

كوسيلة لأستخدام تلك الطاقة لفرض اعداده لشؤون الحياة الجديدة (تن، 1946:102) ومن الأدلة على ذلك أن القطة الصغيرة عندما تخطو بحذر وتطارد الأشياء المتحركة مثل كرات الصوف فإنها في الواقع تتدرب على صيد الفئران وكذلك فإن الأطفال الصغار الذين يلعبون دور الأب أو الأم في لعبهم الاجتماعي الدرامي، فإنهم يتدربون على مهارة الأبوة والأمومة المطلوبة منهم القيام بها في حياتهم كراشدين (الناضف، 2001:76) وبذلك تنطبق هذه النظرية على الإنسان كما تنطبق على الحيوان (القوصي، 1952:215).

2) النظريات الحديثة التي برزت بعد عام 1920 ومنها:

1. نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theories

فسر فرويد اللعب من وجهة علم النفس التحليلي وربط بينه وبين نشاط الطفل الخيالي (ملص، 1985:128).

ويعتقد فرويد أن بإمكان الأطفال التخلص من المشاعر المرتبطة بالأحداث والخبرات المؤلمة عن طريق اللعب، إذ يستطيع الطفل أن يبدل الأدوار فبدلاً من أن يكون مستقبلاً للخبرة السيئة أو المؤلمة يكون هو مسببها، وعلى سبيل المثال، فقد يتعرض الطفل للضرب من أحد الوالدين، فيقوم بضرب دميته أو يمثّل بأنه يضرب زميله في اللعب، وبهذه الطريقة الأسقاطية يتعامل مع مشاعره ويسيطر عليها (الناضف، 2001:77).

إن السلوك الإنساني في نظر فرويد يتقرر بمقدار السرور أو الألم الذي يرافقه أو يؤدي إليه، إذ يميل المرء إلى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور دون خوف من تدخل الآخرين الذين يفسدون متعته وسروره باللعب، فاللعب والألعاب، يبعده عن الواقع المؤلم لأن هذا النمط من اللعب مشبع بالخيال ويمكن أن يكون منطلقاً سليماً للأكتشاف والأبداع، إذا ما أحسن توجيهه وأستغلاله (ملص، 1985:128) إذن فاللعب عند فرويد، يؤدي وظيفة تنفيسية يساعد على تخفيف ما

يعانيه من صراعات وقلق نفسي وتوترات انفعالية بطريقته الخاصة (مردان، 1987:70).

ب. نظرية اللعب لجان بياجيه Piaget Play Theory

إن محور نظرية بياجيه النمائية هو النمو والتطور العقلي، فيقول بياجيه أن الطفل ليس رجلاً صغيراً، بل أنه يمر بمراحل عقلية ولكل مرحلة سماتها المميزة، فقد لخص بياجيه نظريته في اللعب بكتابه المعروف باللعب (Play) وعد اللعب جزءاً من فعالية الطفل الكلية النابعة من قدراته العقلية ونشاطه الذهني مفترضا عمليتين أساسيتين لكل موقف يمارسه الطفل في اللعب وتتمان في ترابط عضوي داخلي هما التمثيل (Assimilation) والملائمة (Accommodation) ويعملان معا لتحقيق التكيف (مردان، 1987:68) (Levy, 1978: 110).

فالتمثيل هو محاولة لدمج وتوحيد الخبرات الجديدة من خلال تفسيرهما بمصطلحات مألوفة، تتناسب مع حاجات الفرد ومتطلباته، أما الملائمة فهي النشاط الذي يقوم به الطفل ليتكيف مع العالم الخارجي، عندما تكون الاستجابة المتعلمة غير وافية بالغرض، ويجب على الطفل أن يتلائم مع الموقف ويغير من سلوكه (Smilansky, 1968: 57).

فاللعب عند بياجيه ما هو الا تمثيل خالص يحول حاصل المعرفة والمهارة الى ما يلائم مطالب النمو، فاللعب والتمثيل جزءان أساسيان لنمو الذكاء (مردان، 1987:68) لأنه لا يعكس طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمر بها، بل يساهم في تنمية قدراته العقلية (الناشف، 2001:78).

ويضرب بياجيه بين اللعب كتكرار لعمل تم اتقانه وبين تكرار نشاط يهدف الى فهم هذا العمل، فالأخير بحث واستقصاء يتضمن ملائمة الحقيقة، أما اللعب فعلى العكس، إذ أن الحقيقة تطوع لحاجات الطفل، واللعب في شكل التمثيل

الخالص يصل نهايته في أواخر مرحلة الذكاء التشخيصي (المتدة بين سن الثانية والسابعة) والمتمثل بتضاؤل التمرکز حول الذات (عبد الرزاق، 1979: 70).

ولقد صنف بياجيه اللعب عند الطفل حسب عمره ونمو قدراته العقلية الى أربع مراحل هي:

أ. اللعب الوظيفي (Functional play):

وهو النوع الوحيد من اللعب الذي يمارسه الطفل في المرحلة الحس حركية، ويحدث استجابة للأنشطة العضلية والحاجة للتحرك والنشاط، فالطفل يقبض على الأشياء أو يورججها لمجرد المتعة التي يجدها، وهذا يعطيه الأحساس بأنه يسيطر عليها ويخضعها لقواه (الناشفه 2001: 78).

ب. اللعب الرمزي (Symbolic Play):

وهو المرحلة التالية من تطور اللعب الذي يظهر في اللعب الدرامي المسرحي للطفل وتظهر الألعاب الرمزية بوضوح في بداية العام الثاني ويعتبرها بياجيه مؤشرات على أن الذكاء يتطور من المرحلة الحسية الحركية الى مرحلة القدرة على تحويل البيانات الحسية المباشرة من خلال الواقع المباشر، وقد يتحقق اللعب الرمزي من خلال الاستدعاء (أي التذكر) وطبقا لبياجيه فإن بداية اللعب الرمزي لتتظاهر تتميز بتطبيق المخططات العقلية من خلال التشابه بين الشيء المتواهر الذي يؤدي وظيفته تصورا ذهنيا، والشيء غير المتواهر الذي يمثله ذهنيا (Smilansky, 1968: 58).

ج. اللعب وفقا لقواعد (Games with Rules):

ويمثل المرحلة الثالثة في لعب الأطفال التي تبدأ في حوالي السابعة أو الثامنة من العمر حيث يستطيع الطفل في هذا السن أن يلعب العاليا لها قواعد

وحودود (الناشف، 2001:78)، ويتعلم السيطرة على سلوكه وأفعاله ضمن حدود معينة وهذه تعد صورة أساسية من اللعب الذي يميل إلى مصاحبتنا في حياتنا إلى مرحلة الرشد (Smilansky, 1968:P.6).

د. اللعب البنائي (Constructive Play)،

ويمثل هذا النوع من اللعب بقدرة الطفل المتنامية للتعامل مع المشكلات وفهم حقيقة الحياة والعالم من حوله (الناشف، 2001:79) فالطفل القادر في هذه المرحلة على تحقيق أهداف اللعب التي وضعها لنفسه، يكون أيضاً قادراً على تحقيق أهداف اللعب التي يضعها الآخرون، ومن خصائص اللعب البنائي نمو المهارة والمهارة شرط أساسي لنمو الأبتكارية، ويعبر الطفل عن نشاطه من خلال هذه الأبداعات التي يدرك نفسه من خلالها مُبدعاً (Smilansky, 1968:P.6).

وأستناداً إلى ما تقدم فقد اختارت الباحثة أسلوب اللعب التمثيلي للأسباب الآتية:

1. اللعب التمثيلي نشاط يقوم به ممثلون بأداء الأدوار، ويقوم أفراد آخرون بالمشاهدة.
2. اللعب التمثيلي يقوم على فرضية اللعب التثقيفية والتعليمية.
3. اللعب التمثيلي يتعامل مع المشكلات من طريق النشاط والحركة.
4. يمكن اللعب التمثيلي المشاهدين أن يشاركوا بأدوار جريئة بهدف حل المشكلة التي يعالجها الممثلون.
5. يقوم الممثلون بتأدية أدوار تعكس مشاعرهم التي يريدون نقلها للآخرين (قطامي وقطامي، 1998: 87).
6. يحاول الأطفال أن يخضعوا الواقع بحيث يلائم اهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة وذلك عن طريق استخدام الكلمات لعبعبروا عن تصرفاتهم وأفكارهم ومشاعرهم الداخلية (الصواحة، 2000:245).

7. التخلص من الحالة السلبية والتقدم الى حالة فعالية في كل بعد من الابعاد التالية (الدور الذي طبق او قد تم تصويره والنص الذي كتب أو تم ارتجائه والمقياس المعتمد سواء أكان لفظيا أم سلوكيا لفظيا (Geller,1978:P.221).

القسم الثاني، دراسات سابقة:

أولا : دراسات عربية

1) دراسة السيد 2001 (مصر):

(فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة).

استهدفت الدراسة التحقق من مدى فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب (الحر، والتعاوني، والتنافسي) في تعديل اضطرابات السلوك لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، تتراوح ما بين (5-6) سنوات ملتحقين في السنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال في القاهرة.

وتكوّنت عينة البحث من (30) طفلا وطفلة، تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات عشوائية، كل مجموعة (10) اطفال واستخدم البرنامج الخاص باللعب، اذ دريت المجموعة الأولى على تعديل الاضطرابات السلوكية باستخدام اللعب الحر اما المجموعة الثانية فاستخدم اللعب التعاوني، اما المجموعة الثالثة فاستخدم اللعب التنافسي.

ولتحليل النتائج احصائيا، تم استخدام اختبار مان وتني وتحليل التباين، وتوصلت الدراسة الى أن اللعب الحر هو أكثر أنواع اللعب المستخدمة فاعلية في تعديل السلوك من اللعب التنافسي والتعاوني (السيد، 2001:71-98).

(2) دراسة صيام 2001 (سوريا):

(دراسة قاعدية الرسم واستخدام الألوان في تعليم أطفال الرياض أسس الصحة والسلامة) دراسة تجريبية.

استهدفت الدراسة أكساب الأطفال العادات الصحية السليمة للمحافظة على صحتهم وسلامتهم ومساعدتهم في العناية بأنفسهم من خلال سرد القصص.

وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً وطفلة من رياض أطفال مدينة دمشق الذين تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات في الصف التمهيدي وأعد الباحث كراساً تعليمياً يضم المواقف الآتية:

- كيفية غسل الأيدي بالماء والصابون قبل تناول الطعام وبعده وعند الخروج من دورة المياه (التواليت).
- كيفية استخدام فرشاة الأسنان بالطريقة الصحيحة وذلك بأعطائهم الفرشاة والمعجون وقيامهم بالحركات المطلوبة بعد تناولهم الإفطار.
- كيفية تمشيط الشعر وتقليم الأظافر.
- كيفية استخدام المناديل الورقية في تنظيف الأنف والأيدي ووضعها في سلة المهملات.

وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبتين: الأولى من روضة القطاع العام والثانية من روضة القطاع الخاص.

ولتحليل النتائج إحصائياً استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الاختبارات التحصيلية واختبار t -test لعينتين مستقلتين، وتوصلت الدراسة إلى:

اكتساب الأطفال مهارات صحية وتصرفات وسلوكيات سليمة لمواجهة الأخطار وبذلك رفع مستوى التحصيل الى (14د) في المجموعة الأولى و(5، 15) في المجموعة الثانية (صيام، 2001: 61-82).

3) دراسة التميمي 2000 (العراق):

(أثر أسلوب النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة)
استهدفت الدراسة التعرف على اثر أسلوب النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ومن خلال الأجابة على الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا فرق ذات دلالة احصائية في تقديرات المعلمة على مقياس المهارات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. لا فرق ذات دلالة احصائية في تقديرات الأم على مقياس المهارات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

تكوّنت عينة الدراسة من (32) طفلاً وطفلة من روضة صقور الجوف في مدينة النور ببغداد.

اتبعت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين: التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج النمذجة والمجموعة الضابطة بقيت دون برنامج، ومدة البرنامج (6) أسابيع وتضمن البرنامج قصص مصورة من اعداد الباحثة.

ولتحليل النتائج احصائيا استخدم معامل ارتباط بيرسون واختبار مان وتني ومربع كاي² والنسبة المئوية وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

1. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المهارات الاجتماعية من طريق أسلوب النمذجة وبدلالة احصائية 0,05.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية عند مستوى 0,05 حسب تقدير الأم بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (التميمي، 2000: 111-112).

(4) دراسة السامرائي 1999 (العراق):

(أثر الدمى القفازية في تنمية الخبرات المقبولة اجتماعيا لدى طفل الروضة)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام الدمى القفازية في تنمية بعض الخبرات المقبولة اجتماعيا لدى طفل الروضة والمتثلة في الجوانب الآتية الاجتماعية والصحية والوطنية والدينية بواسطة مقياس أعد لهذا الغرض وتم استخدام تقييم الأمهات والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (60) طفلا وطفلة وأتبعت الياحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تضمن أربع قصص حولتها الياحثة الى مسرحيات أما المجموعة الضابطة بقيت دون برنامج.

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم مربع كاي χ^2 -test لعينة واحدة والتكرار والنسبة المئوية وتوصلت الدراسة الى أن لمسرحيات الدمى أثرا كبيرا في تنمية الخبرات المقبولة اجتماعيا لدى طفل الروضة (السامرائي، 1999: 19).

(5) دراسة عبد الله وآخرون 1997 (العراق):

(تقويم سلوك الأطفال باستخدام مسرح الدمى)

استهدفت الدراسة الأجابة عن السؤال الآتي:

هل يوجد أثر للبرنامج المعد لمسرح الدمى في علاج المشكلات السلوكية لدى

طفل الروضة؟

تكونت العينة من (35) طفلاً، وأعدت الباحثة استبانة تتضمن قائمة بالمشكلات وتضمن البرنامج (12) قصة وتم عرض البرنامج بواقع عرضين في الأسبوع ولدة (3) أشهر وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج المطبق في علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الدرجات في الاختبار القبلي ومتوسط الدرجات في الاختبار البعدي (السامرائي، 1999: 19)

6) دراسة العامري 1996 (العراق):

(اثر استخدام مسرح الدمى في تعليم وحدات الخبرة في رياض الأطفال في العراق)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام مسرح الدمى كونه أسلوباً تعليمياً مساعداً في تحصيل الأطفال المعرفي في وحدة الخبرة وهي أسرتي، الشتاء، وسائط النقل والغرض التحقق من هدف الدراسة تم اشتقاق عدد من الفرضيات الصفرية.

تكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة من أطفال الصف التمهيدي الذين تتراوح أعمارهم من (5-6) سنوات، وأتبعت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجاميع الأربعة (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين) أما أداة البحث فأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً شاملاً لوحدة الخبرة من أعداد الباحثة وتحليل النتائج احصائياً تم استخدام الاختبار التائي t -test لعينتين مستقلتين ومربع كاي² وتوصلت الدراسة الى تفوق أسلوب مسرح الدمى في تعليم وحدات الخبرة على أسلوب التعلم الاعتيادي (العامري، 1996: 1-50)

7) دراسة حسب الله 1991 (مصر):

(اثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال في عمر 6 سنوات)

استهدفت الدراسة وضع برنامج للعب التمثيلي واللعب اللغوي من اجل الارتقاء ببعض جوانب النمو اللغوي (الأدراك السمعي، والتعبير اللغوي) لدى طفل السادسة.

تكونت العينة من (60) طفلاً وطفلة في الصف الأول الابتدائي ممن تتراوح اعمارهم بين (6-7) سنوات.

واتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص بالبحث وتم تقسيم العينة الى ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة) اذ تعرضت المجموعة الأولى للمتغير المستقل الأول اللعب التمثيلي والثانية للمتغير المستقل الثاني اللعب اللغوي وأستخدم في الدراسة الأدوات التالية:

بطارية القدرات النفسية واللغوية، واختبار رسم الرجل، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- أ. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات اللعب التمثيلي ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في أبعاد النمو اللغوي.
- ب. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات اللعب اللغوي ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في أبعاد النمو اللغوي.
- ج. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات اللعب التمثيلي ومتوسط درجات اللعب اللغوي في أبعاد النمو اللغوي المقاسة ولصالح تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي (حسب الله، 2001:43).

8) دراسة مردان ويحري 1990 (العراق):

(أثر القصص المصورة في التنمية اللغوية لأطفال الحضانة)

استهدفت الدراسة تنمية لغة الطفل وإثراء مفرداته اللغوية عن طريق سرد القصص المصورة.

تكوّنت العينة من أطفال الحضانة بعمر أربع سنوات وتم تطبيق البرنامج على أربع حضانات (2) من الكرخ و(2) من الرصافة، وتألّف البرنامج من (8) قصص مصورة من دار ثقافة الأطفال، وقدم البرنامج لمدة (4) مرات في الأسبوع.

وتوصلت الدراسة الى أن سرد القصص المنظمة والمشوقة بلغة عربية فصحي، أدى الى زيادة مفردات الأطفال اللغوية والتحدث بجراة وطلاقة وساعدتهم على الأصغاء الجيد والانتباه لحوادث القصة (مردان ويحري، 1990: 209).

9) دراسة جاسر 1988 (مصر):

(اللعب كعملية تعليمية عند الأطفال)

استهدفت الدراسة التعرف على أيهما أكثر فائدة التعلم بالمحاكاة أم التعلم بالصور والتعرف على أيهما أفضل التعلم بالمحاكاة والصور أم التعلم بالصور فقط أم التعلم بالمحاكاة فقط.

تكونت عينة الدراسة من (90) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (4-5) سنوات وأتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص بالبحث إذ قسمت العينة الى ثلاث مجموعات وقدم للمجموعة الأولى التعلم بالصور وللمجموعة الثانية التعلم بالمحاكاة، أما المجموعة الثالثة فهي التعلم بالمحاكاة والصور وتم استخدام الأسماء فقط في البرنامج وقسمت الى ست فئات (الملابس، و الطعام، والفاكهة، والأدوات، والآلات، وأعضاء الجسم).

وتوصلت الدراسة الى أن التعلم يكون أفضل اذا استخدم أكثر من حاسة من حواس التعلم وأن التعلم بالمحاكاة والصور أكثر فائدة من التعلم بالصور فقط أو المحاكاة فقط (جاسر، 2001: 25).

(10) دراسة البيلوي 1985 (الكويت):

(أثر اللعب التمثيلي وألعاب المنضدة في تعديل سلوك الطفل غير السليم في مدارس رياض الأطفال في الكويت)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر اللعب التمثيلي وألعاب المنضدة في تعديل سلوك الطفل غير السليم في مدارس رياض الأطفال وكانت فرضية الدراسة الآتي:

توجد علاقة تبادلية بين أخذ وعطاء التدعيم الاجتماعي الإيجابي بين أطفال الروضة أثناء اللعب.

تكوّنت العينة من (70) طفلاً وتضمن برنامج اللعب التمثيلي الموضوعات الآتية (بناء بيت، وتناول طعام، ورعاية الأطفال، والبيع والشراء، ورجال الشرطة) وبعد تطبيق البرنامج، أظهرت النتائج وجود علاقة تبادلية بين الأخذ والعطاء للتدعيم الاجتماعي الإيجابي بين أطفال الروضة أثناء اللعب التمثيلي وألعاب المنضدة، إذ أبدى الأطفال انتباهاً إيجابياً نحو الآخرين واستحساناً واضحاً وأنسجاماً عاطفياً متبادلاً وتقبلاً شخصياً للآخرين من حولهم (البيلوي، 1985: 76-91).

ثانياً: دراسات أجنبية

1. دراسة مارتن سميث (Martin Smith) 1995 (أمريكا)

(أثر استخدام القصص واللعب التمثيلي في نمو وعي الأطفال)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر القصص واللعب التمثيلي في وعي أطفال المرحلة الابتدائية.

وتم استخدام التصميم التجريبي الخاص بالبحث، إذ تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج المتضمن قصص معدة من الخيال والأساطير ومن اللعب التمثيلي إذ تم اختيار بعض موضوعات هذه القصص ولعب قسم من أدوارها أو إلقاء بعض الحوار فيها.

وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج كان فعالاً في زيادة وعي الأطفال وتحسين سلوكهم (Martin Smith, 1995: 40-54).

2. دراسة كيبف (Kieff) 1994 (أمريكا):

(التعلم في الطفولة المبكرة في مدارس مكاليين المستقلة)

استهدفت الدراسة التعرف على مظاهر النمو الاجتماعي لدى أطفال الرياض في مدارس مكاليين المستقلة في تكساس.

واستخدم الباحث الملاحظات والمقابلات والاستفتاءات لجمع البيانات من الأطفال.

وتضمنت الدراسة عدداً من الاستراتيجيات هي (التغذية الراجعة، وإعطاء التعليمات، وتدخل الأهل) والموضوعات التي تضمنتها الدراسة هي النمو الحركي، واللغة، والأعتماد على النفس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أن يدعم المنهج الاعتماد على النفس لدى طفل.
- ب. أن توفير وسائل في الدرس، تمكن الأطفال من الاعتماد على أنفسهم.
- ج. إن التعلم خارج الصف يضعف الفجوة بين المعلمين والأطفال.
- د. اللعب الاجتماعي ينمي الاعتماد على النفس لدى الطفل. (Kieff, 1994)

3. دراسة ويبيل (Woepfel) 1990:

(تسهيل نمو المهارات الاجتماعية في تعلم الأطفال بعمر 2-5 سنوات)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج صمم للموالدين لمساعدة أطفالهم الذين تتراوح أعمارهم بين (2-5) سنوات في نمو مهاراتهم الاجتماعية وحل ما يواجهونه من مشكلات.

تكونت العينة من مجموعة الآباء التي تكونت من (9) آباء ومجموعة الأطفال من (5) أطفال واستخدم في الدراسة برنامج Rochester الذي تضمن تمثيلات يقوم بها الآباء على وفق خطوات مدروسة مسبقاً فضلاً عن ألعاب متنوعة وفعاليات أخرى، واستمر تنفيذ البرنامج (8) أسابيع، واستخدم التصميم التجريبي الخاص بالمجموعة التجريبية والضابطة ذات الاختيار القبلي والبعدي.

واستخدام الباحث قائمة فحص سلوك الطفل كاختبار قبلي وبعدي وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح الأطفال الذين طبق عليهم البرنامج مما خفض من ممارستهم للسلوك غير السليم (Woepfel, 1990: 70).

4. دراسة بيرلي (Beirly) 1987 (أمريكا):

(تقييم يوم كامل لرياض الأطفال)

استهدفت الدراسة تعديل سلوك الأطفال وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم الاعتماد على أنفسهم.

أجريت الدراسة على أطفال رياض برشول وشارك فيها أطفال أوهايو وكولومبوس للعام الدراسي 1986-1987 واستخدم لتقييم البرنامج تقارير المعلمين عن الأطفال في مجال اللغة والقراءة واتخاذ القرار والمبادأة.

واستخدم التصميم التجريبي الخاص بالمجاميع الأربعة، أذ قسمت العينة إلى أربعة مجاميع، ثلاثة منها تجريبية والرابعة ضابطة حيث دريت المجاميع التجريبية على البرنامج لمدة يوم كامل أما المجموعة الضابطة لمدة نصف يوم وتوصلت الدراسة إلى:

هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجاميع فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والنمو الشخصي والاجتماعي والصالح المجاميع التجريبية (Beirly, 1987).

5. دراسة هازن (Hazen) 1984 (أمريكا):

(استراتيجيات القبول وكيف يساعد المعلم الأطفال الصغار في التعلم)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر النمذجة في أنماط من التفاعل الاجتماعي لأطفال الروضة في أمريكا.

تكونت العينة من (28) طفلا يتميزون بكونهم مثيرين للخلاف مهملين مرفوضين من قبل أقرانهم في اللعب.

وأستخدم الباحث التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة وقدم للمجموعة التجريبية أسلوب النمذجة أما المجموعة الضابطة بقيت دون تدريب وتوصلت الدراسة الى فاعلية أسلوب النمذجة في تعليم الأطفال انماط من التفاعل الاجتماعي (Hazen, 1984: 26-40).

6. دراسة رومن (Rosen) 1974 (أمريكا):

(أثر اللعب النفسي الدرامي في حل مشكلات السلوك لدى أطفال ما قبل المدرسة في بيئات محرومة ثقافياً)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر اللعب النفسي الدرامي في حل مشكلات الأطفال السلوكية في الروضة.

تكونت عينة الدراسة من (58) طفلاً وطفلة وتم اختيارهم من (4) صفوف في الروضة في مدينة جورجيا ومن طبقة محرومة ثقافياً سوداء وأتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص للمجموعتين والتجريبية الضابطة إذ قدم برنامج اللعب الدرامي للمجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فبقيت دون تدريب، واستمر تقديم البرنامج لمدة (10) أسابيع.

ولتحليل النتائج أحصائياً استخدم تحليل التباين 2×2 وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- لبرنامج اللعب النفسي الدرامي تأثير فعال في حل مشكلات الأطفال السلوكية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج (Rosen, 1974: 920-927).

7. دراسة لتل (Little) 1971 (امريكا):

(دراسة مقارنة للنضج الاجتماعي لدى الأطفال في عمر الروضة)

استهدفت الدراسة التعرف على النضج الاجتماعي بين اطفال ساهموا في برنامج تدريبي واطفال آخرين موجودين في بيئة الروضة (دراسة مقارنة).

تكونت العينة من (60) طفلا وطفلة تم تقسيمهم الى مجموعتين كل مجموعة تألفت من (30) طفلا وطفلة وأخضعت المجموعة الأولى لبرنامج تدريبي والمجموعة الثانية بقيت دون تدريب وتمت المقارنة بين المجموعتين في الجوانب الآتية:

1. المساعدة الذاتية بشكل عام.
2. المساعدة الذاتية أثناء تناول الطعام.
3. المساعدة في ارتداء الملابس.
4. المهارات الذاتية دون مساعدة.
5. مهارات في العمل.
6. مهارات في الاتصال.
7. مهارات في التطبيع الاجتماعي.

وتحليل النتائج إحصائيا، استخدم الاختبار التائي لأختبار دلالة الفروق وتوصلت الدراسة الى أن البرنامج قد أثر في نمو النضج الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التجريبية في مجالين هما: مهارات الاتصال والمهارات المهنية (Little, 1971: 12-30).

8. دراسة كراندون (Grandall) 1960:

(ردود الأفعال والنمو لكل من الأستقلال والتحصيل في سلوك الأطفال الصغار)

استهدفت الدراسة قياس استجابات الأم نحو الأستقلال والتحصيل لدى الأطفال الصغار في الروضة في معهد فيلز (Fels) وتكونت العينة من (30) طفلاً وطفلة بعمر (3-5) سنوات منهم (19) طفلاً و(11) طفلة وكانت أسرهم أعضاء في دراسة طويلة وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- إن الأنماط السلوكية أثناء اللعب الجرم لم تظهر فروقا دالة لدى أطفال الروضة.
- توجد فروق ذات دلالة بين الأطفال في الصغين الأول والسادس الابتدائي.
- الأطفال ذو التحصيل العالي أكثر اعتماداً على انفسهم (Grandall, 1960: 343).

9. دراسة بيذر (Beller) 1955 (امريكا):

(الأكتال والأستقلال لدى الأطفال الصغار)

استهدفت الدراسة كشف العلاقات بين مكونات السلوك الأستقلالي لدى الأطفال الصغار المتمثلة بـ(تناول الطعام، وليس الملابس، واللعب).

تكونت العينة من (43) طفلاً وطفلة في رياض أطفال ولاية أيوا الأمريكية، ولتحليل النتائج احصائها استخدم تحليل التباين ومعامل الاتفاق بين المتغيرات.

وتوصلت الدراسة الى أن كلا من الأستقلالية والأكتالية على طريقتي نقيض من القطبين المتضادين (Beller, 1955: 35).

10. دراسة هيدش (Heather) 1955 (أمريكا):

(التغييرات في اتجاهات الاستقلالية مع تقدم العمر)

استهدفت الدراسة قياس النمو الاستقلالي العاطفي لدى الأطفال الصغار بعمر (2 و4 و5) سنوات في أثناء لعبهم في الروضة.

وكانت فرضية الدراسة الآتية:

توجد فروق ذات دلالة أحصائية في السلوك الأمستقلالي بحسب متغير العمر.

تكونت العينة من (40) طفلاً وطفلة بواقع (20) طفلاً بعمر (2) سنة و(20) طفلاً بعمر (4-5) سنوات وتم اعتماد ثلاثة مقاييس هي: مقياس الاعتماد على النفس، ومقياس تأكيد الذات، ومقياس السيطرة في التفاعل الاجتماعي والتي اعتبرت مقاييس للاستقلال، أما الأسلوب الذي اتبعته الدراسة فهو اعتماد ثلاث مسرحيات الأولى تنمي الاعتماد على النفس لدى الطفل والثانية تتداخل مع المسرحية الأولى في تحقيق الهدف من خلال تأكيد الذات، أما الثالثة فكانت تتميز بالتنظيم وأظهرت النتائج أن هناك زيادة في استجابات الاستقلالية في بنية اللعب لدى الأطفال وكما أظهرت النتائج أن تأكيد الذات وأنماط الاستجابة مترابطة إيجابياً (watson , 1955: 334-335)

11. دراسة فينيلاند (Vineland) 1953 (أمريكا):

(مقياس النضج الاجتماعي لفينيلاند)

استهدفت الدراسة بناء مقياس للنضج الاجتماعي، وتألف المقياس من (8)

مجالات هي:

1. المساعدة الذاتية العامة Self – Help General:

وتقيس المساعدة الذاتية المتمثلة بالوقوف والجلوس دون مساعدة.

2. المساعدة الذاتية في تناول الطعام Self- Help eating:

وتقيس المساعدة الذاتية المتمثلة بتناول الطعام.

3. المساعدة الذاتية في اللبس Self – Help Dressing:

وتقيس مسؤولية الفرد في اللبس والهندام الشخصي.

4. المساعدة الذاتية في التجوال والتحرك:

ويتضمن هذا المجال فقرات لها علاقة بالمشي والتجوال.

5. الوظيفة:

وتقيس فقرات هذا المجال الأعمال التي يقوم بها الطفل في الطفولة المبكرة.

6. الاتصال:

وتقيس فقرات هذا المجال مدى تمكن الطفل من الاتصال.

7. التوجيه الذاتي

وتقيس فقرات هذا المجال مدى تمكن الطفل في استخدام النقود.

8. التطبيع:

وتقيس فقرات هذا المجال العلاقات الاجتماعية.

تكونت عينة البحث من (62) طفلاً تتراوح أعمارهم بين السنة الأولى حتى ثلاث سنوات واستبعد الأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي وتم تطبيق المقياس على العينة ذاتها وتم أستخراج صدق المحتوى ومعاملات رتب القدرة الاجتماعية وتم إيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختيار على (25) طفلاً وبلغ معامل الثبات 0,98 (الصايغ، 2000: 37-38)

مناقشة الدراسات السابقة:

أطلعت الباحثة على ما توافر لديها من دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثها الحالي في مرحلة الطفولة فقط، وقد أستفادت منها فيما يتعلق بأثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، وستقتصر مناقشة الدراسات السابقة فيما له علاقة مباشرة بموضوع بحثها الحالي والمتغيرات المعتمدة فيه (القصة واللعب التمثيلي والاعتماد على النفس).

- لاحظت الباحثة أن قسماً من الدراسات تناول أسلوب القصة كدراسة (السامرائي) 1999 ودراسة (عبد الله) 1997 ودراسة (العامري) 1996 ودراسة (بحري) 1990 وتناول القسم الآخر اللعب التمثيلي كدراسة (أبراهيم) 1991 ودراسة (جاسر) 1988 ودراسة (البيلاوي) 1979 ودراسة روسن (Rosen 1974) وتناول القسم الثالث من الدراسات الاعتماد على النفس مثل دراسة (صيام) 2001 ودراسة (التميمي) 2000 ودراسة كفيف (Kieff, 1994) ودراسة وييل (Woepel, 1990) ودراسة بيرلي (Beirly, 1987) ودراسة هازن (Hazen, 1984) ودراسة لتل (little, 1974) ودراسة كرانلدون (Grandail, 1960) ودراسة هيندر (Heather, 1955) ودراسة بيلر (Beller, 1955) في حين انفردت دراسة هينيلاند (Vineland, 1953) ببناء مقياس للنضج الاجتماعي اما القسم الرابع فتناول تأثير القصة واللعب التمثيلي في متغيرات أخرى مثل دراسة مارتين سميث (Martin Smith,

(1995)، أما البحث الحالي فقد غطى الجوانب الأربعة التي تناولتها

الدراسات السابقة.

- عينة البحث - لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من أطفال الرياض (الروضة والتمهيدي) ما عدا دراستين كانت عيناتهما من أطفال الحضانة والأبتدائية، أما عينة الدراسة الحالية أجريت على عينة من أطفال الصف التمهيدي في الروضة.

- أدوات البحث - أما فيما يتعلق بأدوات البحث التي تم استخدامها من قبل الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة أن عدداً من الباحثين استخدم مقاييس جاهزة في حين لجأ البعض الآخر إلى أعداد أدواتهم الخاصة بدراساتهم وذلك مما أفاد الباحثة في أعداد أدواتها وبرنامجها الخاص بالدراسة.

- الوسائل الأحصائية - لاحظت الباحثة أن أغلب الدراسات اعتمدت في تحليل بياناتها وتفسيرها عدداً من الوسائل الأحصائية منها t -test لعينتين مستقلتين و t -test لعينة واحدة والتكرار والنسبة المئوية ومعامل الاتفاق بين المتغيرات ومربع كاي² وذلك مما أفاد الباحثة في اختيار وسائلها الأحصائية.

- منهجية الدراسات - كانت معظم الدراسات السابقة تجريبية تم توزيع عيناتها عشوائياً ففي دراسة (التميمي) 2000 ودراسة (السامرائي) 1999 ودراسة مارتين سميث (Martin Smith, 1995) ودراسة ويبيل (Woepel, 1990) ودراسة (جاسر) 1988 ودراسة (البيلاوي) 1979 ودراسة هازن (Hazen, 1984) ودراسة روسن (Rosen, 1974) ودراسة لثل (little, 1971) ودراسة بيلر (Beller, 1955) وزعت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة في حين أن بعض الدراسات تضمنت أكثر من مجموعتين، إذ تكونت من ثلاث مجموعات (تجريبيتان وضابطة) كدراسة (العامري) 1996 ودراسة (أبراهيم) 1991 ودراسات أخرى اشتملت ثلاث مجموعات تجريبية كدراسة بيرلي (Beirly, 1987).

- النتائج - لقد أكدت أغلب الدراسات في نتائجها التي توصلت إليها إلى أثر البرامج في تعديل سلوك الأطفال، أظهرت دراسة (السامرائي) 1999 إلى أثر

اللعب بالدمى القفازية في تنمية الخبرات المقبولة اجتماعيا ولصالح اطفال المجموعة التجريبية، أما دراسة (عبد الله) 1997 ودراسة (العامري) فقد توصلتا 1996 الى تفوق أسلوب مسرح الدمى في تعليم وحدات الخيرة لدى اطفال الروضة وتوصلت دراسة (بحري) 1990 الى أن سرد القصص المنظمة وبطريقة مشوقة أدى الى زيادة مفردات الأطفال اللغوية مما جعلهم يتحدثون بطلاقة وجراة أما دراسة (السيد) 2001 فقد توصلت الى اثر اللعب الحر في تعديل سلوك الأطفال، أما دراسة (ابراهيم) 1991 ودراسة (جاسر) 1988 فقد توصلتا أيضا الى أن التعلم يكون أفضل اذا استخدم أكثر من حاسة من حواس التعلم وتوصلت دراسة (البيلاوي) 1979 ودراسة روسن (Rosen, 1974) الى اثر اللعب التمثيلي في تعديل سلوك الأطفال غير السليم وحل ما يعانون من مشكلات سلوكية وتوصلت دراسة (صيلم) 2001 ودراسة (التميمي) 2000 ودراسة كف (Kieff, 1994) ودراسة بيرلي (Beirly, 1987) ودراسة هازن (Hazen, 1984) ودراسة هينر (Heather, 1955) ودراسة بيلر (Beller 1955) الى فعالية البرامج في تنمية الاعتماد على النفس ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة مارتن سميث (Martin Smith, 1995) فقد جمعت اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في برنامجها وتوصلت الى أن الرهما كان فعالا في تحسين سلوك اطفال المرحلة الابتدائية في حين توصلت دراسة لتل (little, 1974) الى اثر البرنامج في مجالين هما: الاتصال، والمهارات المهنية أما بقية المجالات المتعلقة بالاعتماد على النفس فلم يؤثر البرنامج فيها، ومن كل ذلك فقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في

- بلورة متغيرات البحث الحالي.
- يعد هذا البحث رائدا في مجاله، لأنه يضيف للمعرفة العلمية بأستخدامه اسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية جانب مهم في شخصية الطفل الا وهو الاعتماد على النفس.

- أغفال الدراسات السابقة الربط بين المتغيرات السابقة الثلاثة (القصة واللعب التمثيلي والاعتماد على النفس) أعطى مؤشرا على أهمية البحث.
- عدم اتفاق الدراسات السابقة في نتائجها فانه فتح نافذة البحث امام الباحثة ودعم حجة الباحثة لاختيارها موضوع البحث، وبذلك سيشكل البحث الحالي اضافة علمية جديدة يضاف الي البحوث السابقة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وأجراءاته

- أولا - التصميم التجريبي
- ثانيا - مجتمع البحث وعينته
- ثالثا - إدارة البحث
- رابعا - إعداد البرنامج
- خامسا - الوسائل الإحصائية



الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهجية التي اعتمدها البحث من حيث التصميم التجريبي واختيار العينة وبناء أدوات البحث والتطبيق التجريبي وبناء البرنامج والوسائل الأحصائية التي استخدمتها الباحثة في معالجة البيانات تحقيقاً لأهداف البحث وعلى النحو الآتي:

أولاً: التصميم التجريبي

بما أن هدف البحث هو التعرف على أثر أسلوب: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، فإن تحقيق هذا الهدف يستلزم تصميمًا تجريبيًا خاصًا، وقد استلهمت الباحثة التصميم التجريبي (إذا الاختبار القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة العشوائية الاختيار (Cambell & Stanley, 1963: 13)

اعتمدت الباحثة في تنفيذها هذا التصميم على الاختيار العشوائي لثلاثة مجاميع من الأطفال، إذ دربت المجموعة التجريبية الأولى على أسلوب القصة ودربت المجموعة التجريبية الثانية على أسلوب اللعب التمثيلي بينما تركت المجموعة الثالثة (الضابطة) دون تدريب وأستخدمت مرجعاً للموازاة وكما هو موضح في الشكل الآتي:

اختبار بعدي	البرنامج	اختبار قبلي	مجاميع البحث الثلاث
O ₂	X ₁	O ₁	Γ ₁
O ₂	X ₁	O ₁	Γ ₂
O ₂		O ₁	R ₃ "

حيث أن:

$$X^1 = \text{البرنامج}$$

$$X^2 = \text{البرنامج}$$

$$\Gamma_1 = \text{المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة أسلوب القصة)}$$

$$\Gamma_2 = \text{المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة أسلوب اللعب التمثيلي)}$$

$$R_3 = \text{المجموعة الضابطة}$$

$$O_1 = \text{الاختبار القبلي (درجات مقياس الاعتماد على النفس)}$$

$$O_2 = \text{الاختبار البعدي (درجات مقياس الاعتماد على النفس)}$$

وقد تم اعتماد هذا التصميم لما يتمتع به من سيطرة على جميع العوامل التي تهدد السلامة الداخلية (نيل، ليرت، 1982: 77).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

1. مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من أطفال رياض الأطفال في الصف التمهيدي ممن يتواجدون في رياض الأطفال الحكومية للعام الدراسي 2001 - 2002 في مدينة بغداد ومجموعهم (12975) يتوزعون في (74) روضة والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1):

عدد رياض الأطفال وأعداد الأطفال في مديرية الكرخ / الأولى والثانية:

التربية	عدد الرياض	ذكور	إناث
الكرخ الأولى	45	4111	3974
الكرخ الثانية	29	2545	2345
المجموع	74	6656	6319

2. عينة البحث:

1. عينة المقياس:

اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغت (180) طفلاً من (4) رياض أطفال في الصف التمهيدي وكما مبين في الجدول (2).

جدول (2):

عدد رياض الأطفال وأعداد الأطفال (عينة المقياس)

ت	رياض الأطفال	عدد الأطفال	ذكور	إناث
1	روضة الورود	45	23	22
2	روضة الهلال	45	23	22
3	روضة البراعم	45	21	24
4	روضة الوركاء	45	22	23
	المجموع	180	89	91

ب. عينة التجربة:

أجرت الباحثة عدداً من الزيارات لبعض رياض الأطفال في تربية بغداد الكرخ (الأولى والثانية) لغرض استطلاع الظروف الملائمة التي تسهل اجراءات تطبيق التجربة، اذ وقع الاختيار على روضة الأريج الواقعة في حي العامل التابعة لمديرية تربية الكرخ / الثانية.

مبررات اختيار الروضة:

1. وجود العدد المناسب من شعب الصف التمهيدي مما جعل لهذه الدراسة مردوداً ايجابياً.
2. قلة غياب الأطفال في هذه الروضة والالتزام والجدية مقارنة بالرياض الأخرى.
3. توافر المكان المناسب الذي يمكن أن يطبق فيه البرنامج.
4. ابداء الرغبة والتعاون من قبل ادارة الروضة والمعلمات مع الباحثة.
5. يتوافر في الروضة عدد من الألعاب والأدوات التي يمكن استثمارها في تنفيذ البرنامج.

إجراءات اختيار العينة:

- طبق مقياس الاعتماد على النفس على أمهات الأطفال في الصف التمهيدي في روضة الأريج البالغ عددهن (152) أما لـ (152) طفلاً وطفلة، موزعين في (4) شعب، في كل شعبة (38) طفلاً وطفلة، واستغرقت مدة التطبيق (7) أيام، اذ بدأت في 2001/10/15 وانتهت في 2001/10/22 وبلغ المتوسط العام للمقياس (31,3) درجة والانحراف المعياري (8,01) وبذلك اقتضرت العينة على الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم.
- بلغ عدد الأطفال في عينة البحث (45) طفلاً وطفلة والذين تقع درجاتهم دون (23) درجة وقسموا بالطريقة العشوائية الى ثلاث مجموعات، عدد الأطفال في

كل مجموعة (15) طفلاً وطفلة، اختيرت المجموعة الأولى والثانية لتكون التجريبية أما الثالثة فهي للمجموعة الضابطة وكما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3):

عينة الدراسة التجريبية في شعب الصف التمهيدي:

الشعب	العينة	ذكور	إناث	المجموع
أ	ت (1)	8	7	15
ب	ت (2)	9	6	15
ج	ض	9	6	15
المجموع		26	19	45

تكافؤ المجموعات الثلاث:

أجريت المقارنة بين المجموعات الثلاث على المتغيرات ذات العلاقة، ولضبط المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على نتائج البحث، فقد قامت الباحثة بعمليات التكافؤ في عدد من المتغيرات بين المجموعات، وهي:

1. التكافؤ في الاختبار القبلي للمجموعات.
2. العمر الزمني.
3. التحصيل الدراسي للوالدين.
4. عدد أفراد الأسرة.
5. ترتيب الطفل بين أخوته.
6. سكن الطفل.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. تكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي

لمعرفة التكافؤ بين المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في الاختبار القبلي، استخدم تحليل التباين من الدرجة الأولى لـ (كروسكال واليز) للكشف عن دلالة الفروق، تبين أن الفرق غير دال احصائياً عند مستوى (0,05) عند (درجة حرية=2) والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4):

تحليل التباين من الدرجة الأولى لـ (كروسكال واليز) لأطفال المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي (مقياس الاعتماد على النفس)

ت	المجموعات	العدد	مجموع الرتب	قيمة هـ الحسوية الجدولية	مستوى الدلالة
1	ت1	15	356	0,7 3,84	0,05
2	ت2	15	333		
3	ض	15	348,5		

2. العمر الزمني:

تراوحت أعمار أفراد العينة كافة، قبل تطبيق البرنامج بين (5,16 - 6) سنوات وباستخدام تحليل التباين من الدرجة الأولى لـ (كروسكال واليز) للكشف عن دلالة الفروق، تبين أن الفرق غير دال احصائياً عند مستوى (0,05) عند (درجة حرية=2) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5):

تحليل التباين من الدرجة الاولى لـ (كروسكال وايزن) لأعمار اطفال المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة)

ت	المجموعات	العدد	مجموع الرتب	قيمة هـ الحسوبة الجدولية	مستوى الدلالة
1	ت1	15	345,5	صفر 3,84	0,05
2	ت2	15	336		
3	ض	15	353		

3. التحصيل الدراسي للوالدين:

يقصد بالتحصيل الدراسي للوالدين: الشهادة التي يحملها كل من الأب والأم، وقد صنف هذا المتغير الى اُمي، يقرأ ويكتب، ابتدائية، متوسطة، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا (ماجستير - دكتوراه).

1. التحصيل الدراسي للأب:

أن الفرق في التحصيل الدراسي بين أبناء اطفال المجموعات الثلاث التجريبيتين والضابطة باستخدام اختبار كولوجوريب - - من نواف عند مستوى دلالة (0,05)، لم يكن ذا دلالة احصائية ويوضح الجدول (6) ذلك.

الجدول (6)،

التكافؤ بين المجموعات في متغير التحصيل الدراسي للأب:

الجموع	تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	كلية	الجامع	قيمة ك الحسوية الجذوية	قيمة ك
ش (1)		3	3	4	3	2	2 و 1	0,547	1,36
ش (2)	2	4	3	2	2	2	3 و 1	0,547	
ش (3)	1	4	4	2	2	2	3 و 2	0,199	
المجموع	3	11	10	8	7	6			

ب. التحصيل الدراسي للأم:

إن الفرق في التحصيل الدراسي بين امهات اطفال المجموعات الثلاث
بأستخدام اختبار كولجورف- سميير نوف عند مستوى دلالة (0,05) ولم يكن
الفرق ذا دلالة احصائية ويوضح الجدول (7) ذلك.

الجدول (7):

التكافؤ بين المجموعات في متغير التحصيل الدراسي للأم:

الجموع	تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	كلية	الجامع	قيمة ك الحسوية الجذوية	قيمة ك
ش (1)	1	5	4	2	1	2	2 و 1	0,355	1,36
ش (2)	2	6	1	2	2	2	3 و 1	0,383	
ش (3)	2	4	2	2	3	2	3 و 2	0,355	
المجموع	5	15	7	6	6	6			

4. عدد أفراد الأسرة:

يتراوح عدد أفراد الأسرة بين (3-7) أفراد وللكشف عن الفروق في عدد أفراد الأسرة بين المجموعات الثلاث استخدم اختبار كولوجورف-سمير نوف عند مستوى دلالة (0,05) ولم يكن الفرق دالا احصائيا والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8):

التكافؤ بين المجموعات في متغير عدد أفراد الأسرة

العدد	3	4	5	6	7	المجموع	قيمة ك	مستوى الدلالة
ت(1)	4	5	3	1	1	2و1	0,383	0,05
ت(2)	3	4	4	3	2	3و1	0,191	
ض(3)	5	3	3	2	2	3و2	0,355	
المجموع	12	12	10	6	5			

5. ترتيب الطفل بين أخوته:

تراوح ترتيب الطفل بين أخوته لجميع أفراد العينة بين الترتيب الأول والترتيب الخامس وللكشف عن الفروق بين المجموعات الثلاث، استخدم اختبار كولوجورف-سمير نوف عند مستوى دلالة (0,05) ولم يكن الفرق دالا احصائيا والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9):

التكافؤ بين المجموعات في متغير ترتيب الطفل بين أخوته

المجموعة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	المجموع	قيمة لـ المحسوبة الجدولية	مستوى الدلالة
شرا	4	2	2	4	3	2و1	0,383 1,36	0,05
شرا	3	2	2	3	5	3و1	0,547	
شرا		3	3	5	4	3و2	0,547	
المجموع	7	7	7	12	12			

6. سكن الطفل:

تضمن هذا المتغير متغيرين لهما علاقة بالاعتماد على النفس وهما:

- (1) ان يعيش الطفل في أسرته في بيت ملك أو أيجار.
- (2) استقلالية السكن.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. ملكية السكن:

كان عدد الأطفال الذين تملك أسرهم منازل (24) طفلاً وعدد الأطفال الذين يعيشون في بيوت مؤجرة (21) طفلاً، استخدم مربع كاي² (درجة حرية = 2) عند مستوى دلالة (0,05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10):

التكافؤ بين المجموعات في متغير ملكية السكن:

المجموعة	ملك	إيجار	ن	قيمة مربع كاً ² الحسوبة الجدولية	مستوى الدلالة
ترا	10	5	15	5,991 1,607	0,05
ترج	7	8	15		
ض	7	8	15		
المجموع	24	21	45		

ب. استقلالية السكن / بيت مستقل أو مع عائلة الأب أو الأم:

كان عدد الأطفال الذين تعيش أسرهم في بيت مستقل (16) طفلاً وعدد الأطفال الذين تعيش أسرهم مع عائلة الأب أو الأم (29) طفلاً، استخدم مربع كاً² (درجة حرية = 2) عند مستوى دلالة (0,05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث، وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11):

التكافؤ بين المجموعات في متغير استقلالية السكن:

المجموعة	بيت مستقل	مع عائلة الأب أو الأم	ن	قيمة مربع كاً ² الحسوبة الجدولية	مستوى الدلالة
ترا	6	9	15	5,991 0,191	0,05
ترج	5	10	15		
ض	5	10	15		
المجموع	16	29	45		

ثالثاً: أداة البحث:

لقياس المتغيرات التي شملها البحث (أثر أسلوب: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى الطفل) وجدت الباحثة أنه من الأفضل اعداد مقياس لقياس الاعتماد على النفس ليكون ملائماً لخصائص مجتمع البحث الحالي وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية نحو الصدق والثبات وقدرة فقراته على التمييز بين الأفراد وأتبعت الباحثة لذلك الخطوات الآتية:

الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار (3) رياض أطفال عشوائيا من بين الرياض التابعة لتربية الكرخ (الأولى والثانية) بواقع روضتين من مديرية تربية الكرخ الأولى هما روضة الورد وروضة المنصور التأسيسية ومن مديرية تربية الكرخ الثانية، روضة الوركاء، وكان عدد افراد العينة (30) طفلا، وزع على أمهات الأطفال استبيان استطلاعي مفتوح وتضمن السؤال الآتي:

— ما هي المواقف التي يعتمد فيها طفلك على نفسه؟ (ملحق رقم 2)

وبحسب ضوء اجابات هذه العينة، تم تحديد عدد من الفقرات، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ضمن هذا المجال مثل:

- مقياس المهارات الاستقلالية للأطفال المتخلفين عقليا (جمعة، 2001).
- مقياس السلوك الاستقلالي لطلبة المرحلة المتوسطة (الصايغ، 2000).
- مقياس الاعتمادية لطلبة المرحلة الأساس في الأردن (الحاميد، 2000).
- مقياس السلوك الاستقلالي لطلبة المرحلة الابتدائية (الفلاح، 1999).
- مقياس السلوك الأكثالي للأطفال المتخلفين عقليا (الألوسي، 1999).
- مقياس النضج الاجتماعي لفينيلاند (الصايغ، 2000).

وتم تحديد (49) فقرة، تمثل الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة (ملحق رقم 3).

الصدق Validity:

من الشروط المهمة التي يجب أن تتوافر في أدوات القياس الصدق (Validity) وصدق المقياس هو أن وسيلة القياس تفيد فعلاً في قياس الأهداف التي وضعت من أجلها (Stanley, 1975: 215) وتوجد أنواع من الصدق، وإن طبيعة البحث والغرض منه تحدد نوع الصدق المقبول (جابر، 1973: 271) والغرض التحقق من هذه الخصيصة في أداة البحث، فقد أعمدت الباحثة الإجراءات الآتية لأيجاد صدق المقياس.

الصدق الظاهري Face Validity:

ويشير إيبيل (Ebel, 1972) إلى أن الطريقة المفضلة للتأكد من هذا النوع من الصدق، يتم بعرض الأداة على عينة من المختصين في المجال للحكم على مدى ككون الفقرات ممثلة للمصفة المراد قياسها (Ebel, 1972: 555)، فقد عرض المقياس مع تعليماته بصيغته الأولية على لجنة من الخبراء⁽¹⁾.

(1) لجنة المحكمين حسب الأقاليم الطمينة

- أ. د خليل إبراهيم رسول / جامعة بغداد / كلية الآداب.
- أ. د صباح العجاني / جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد.
- أ. د هديل كودي / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.
- أ. د هادي التلقاني / جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد.
- أ. د عبد الحضر ناصر السواد / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.
- أ. د بشيرة منصور الحاي / جامعة بغداد / كلية الآداب.
- أ. د جاسم الفايض / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.
- أ. د خالد إبراهيم حسن / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.
- أ. د علاء العلي / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.
- أ. د صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.
- أ. د محمود كاظم محمود / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.

وهم خبراء في الترتيب وعلم النفس والقياس النفسي، وقد أبدوا رأيهم حول الفقرات من حيث:

- صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس.
- وضوح التعليمات.
- إجراء التعديلات بالحدف والأضافة.

وفي ضوء آراء المحكمين من المقياس، تم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 86% فأكثر وحذفت (13) فقرة لم تحصل على نسبة اتفاق والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12):

الفقرات الصالحة التي حصلت على نسبة 85% فأكثر:

أرقام الفقرات	عدد المحكمين	عدد المحكمين الموافقين	النسبة المئوية للاتفاق
1-3-4-10-22-23-28-36-43	14	14	100 %
5-6-11-12-17-18-21-29-32-34-35-39-42-44	14	13	93 %
2-13-14-15-19-20-26-30-40-41-45-49	14	12	86 %

- أ.م.د. محمد سعدى لطفه / جامعة بغداد / كلية القانون الجميلة.

- أ.م.د. مهدي محمد عبد الستار / جامعة بغداد / كلية الآداب.

- أ.م.د. ساهرة الفياض / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب

تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات خاصة لمقياس الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة وتضمنت هذه التعليمات الغرض الأساسي من المقياس وكيفية الأجابة عن الفقرات، ولغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات، تم تطبيق المقياس على عينة من الأمهات اختيرت عشوائيا بلغ عددهن (30) أما من روضتي: (الوركاء والأريج) وفي ضوء هذا التطبيق تم التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته، فقد كانت جميع فقرات المقياس واضحة لدى العينة.

تصحيح المقياس:

يقصد بتصحيح المقياس، هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد تم تحديد ثلاثة بدائل للأجابة عن كل فقرة (تنطبق عليه كثيرا، تنطبق عليه قليلا، لا تنطبق عليه) كما حددت أوزان البدائل (2، 1، 0).

التحليل الأحصائي للفقرات Item Analysis:

- القوة التمييزية:

يعد تحليل الفقرات من المستلزمات المهمة لبناء المقاييس، إذ أن هذه الخطوة تكشف عن دقة الفقرات وقدرتها على التمييز بين أعلى مستوى وأدنى مستوى في القسمة المقاسة ويشير ايبل (Ebel, 1972) إلى أن التحليل الأحصائي يساعد في الكشف عن الفقرات الصالحة واستبعاد الفقرات غير الصالحة. (Ebel, 1972: 392)

وتحتاج عملية تحليل الفقرات إلى عينة يتناسب حجمها مع عدد الفقرات المراد تحليلها، ويشير نونلي (Nunnally, 1970) إلى أن الحد الأدنى المسموح به هو خمسة أفراد لكل فقرة (Nunnally, 1970: 215).

وحسب مقياس الاعتماد على النفس المتكون من (36) فقرة فقد اختيرت عينة متكونة من (180) طفلاً، وبهذا تكون نسبة عدد أفراد عينة التحليل الى عدد الفقرات هي (1:5).

ولغرض إيجاد القوة التمييزية للمقياس فقد اتخذت الخطوات الآتية:

- طبق المقياس على (180) أما لـ (180) طفلاً وطفلة في (4) رياض (عينة المقياس).
- رتب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة تنازلياً من أعلى درجة الى أوطأ درجة.
- تم تعيين الـ (27%) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (المجموعة العليا) والـ (27%) من الاستثمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات (المجموعة الدنيا).
- حسب عينة البحث فإن عدد أفراد العينة (180) طفلاً فقد بلغت نسبة الـ (27%) في كل مجموعة (49) طفلاً للمجموعتين العليا والدنيا وبذلك تكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم ممكن وبأقصى تباين (Mehrens & Lehmann, 1973: 238) (Anstansi, 1976: 203)
- إن اتخاذ مثل هذا الاجراء يعد من أكثر التقسيمات تميزاً لمستويات الضعف والامتياز وتعتمد على تقسيم الدرجات على طرفين علوي وسفلي بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة 27% من الطرف الممتاز ويقابلها النسبة نفسها من الطرف الضعيف (السيد، 1971: 538).
- تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة على حده ولكل فقرة من فقرات المقياس، واستخدم الاختبار التالي لعينتين مستقلتين t-test وبدرجة حرية (96) وبمستوى دلالة (0,05) فتبين أن هناك (30) فقرة مميزة و(6) فقرات غير مميزة هي (2،7،16،17،22،23) وقد تم حذفها من المقياس لأن القيمة المحسوبة لها أقل من القيمة الجدولية (1,665) وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة والجدول (13) يوضح ذلك.

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاعتماد على النفس والقيم التالية:

رقم الفقرة	القيمة التالية	رقم الفقرة	القيمة التالية	رقم الفقرة	القيمة التالية
1	3,493	13	6,564	25	17,218
2	0,170 ^(*)	14	3,493	26	8,22
3	11,452	15	7,082	27	7,082
4	4,101	16	0,821 ^(*)	28	8,22
5	3,754	17	0,061 ^(*)	29	5,331
6	2,015	18	2,362	30	8,957
7	0,229 ^(*)	19	2,987	31	4,766
8	6,564	20	4,266	32	4,986
9	1,758	21	2,738	33	3,986
10	2,264	22	0,957 ^(*)	34	4,906
11	6,748	23	0,92 ^(*)	35	9,893
12	2,021	24	4,266	36	6,896

الثبات Reliability

يشير الثبات إلى أن المقياس يعطي النتائج نفسها فيما لو أعيد تطبيقه لمرات عدة على العينة نفسها وفي ظروف مشابهة (Bergman, 1974: 155).

أستخدمت الباحثة في حساب معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية (half Split in reliability) وتعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرائق الشائعة في المقاييس والأختبارات النفسية، لأن معامل الثبات المستخرج لهذه الطريقة يبين مدى الاتساق الداخلي بين الفقرات في قياس الخاصية

(*) الفقرات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)

(Ebel, 1972: 421)، إذ قامت الباحثة بأخضاع عينة من الاستبانات عددها (30) استبانة كما مبين في جدول (14) وتم حساب درجات الفقرات الزوجية ودرجات الفقرات الفردية لكل فرد من أفراد العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) وتم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown Formula) وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,83).

جدول (14):

عينة الرياض وعينة الأطفال (عينة الثبات)

المجموع	الجنس		الروضة
	إناث	ذكور	
8	4	4	روضة الهلال
7	3	4	روضة البراعم
8	4	4	روضة الورود
7	3	4	روضة الوركاء
30	147	16	المجموع

الخطأ المعياري للمقياس:

ويمكن أن ننظر إلى ثبات المقياس من زاوية أخرى وهي الخطأ المعياري للمقياس، لأن لكل مقياس تستدل عليه من عينة تسحب عشوائيا من مجتمع معين له خطؤه الخاص، وهو الخطأ المعياري للمقياس (هيكل، دون سنة طبع: 390) وهذا الخطأ يحدد مدى الخطأ الذي يحيط بدرجة المقياس في الاختبار، إذ كلما قل الخطأ المعياري للمقياس كلما كان ثبات المقياس عاليا وزادت ثقتنا بالدرجة التي نحصل عليها من المقياس، وقد بلغ الخطأ المعياري للمقياس (2,3).

وبعد أن تم التأكد من صدق وثبات المقياس، أصبح يتألف بصورته النهائية من (30) فقرة، وأن أعلى درجة محتملة على المقياس هي (60) درجة وأقل درجة محتملة هي (صفر) ومتوسط الدرجات النظري هي (30) درجة (ملحق رقم 4).

رابعاً: إعداد البرنامج

اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على ما يأتي:

- اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة.
- خبرة الباحثة الشخصية في نمو الأطفال من خلال عملها في رياض الأطفال لمدة (12) سنة وكونها أما.

خطوات إعداد البرنامج:

- اتبعت الباحثة طريقة الديستار في إعداد البرنامج التدريبي بأسلوب القصص واللعب التمثيلي وهي:

- (1) مرحلة تحديد الأهداف.
- (2) مرحلة ترجمة الأهداف إلى خبرات وأنشطة وممارسات تربوية.
- (3) مرحلة تحديد الألعاب والأنشطة التعليمية المناسبة لكل نشاط.
- (4) مرحلة تحديد الاستراتيجيات التربوية المناسبة للتطبيق.
- (5) مرحلة تدريب المشرقات على استخدام مواد البرنامج وأدواته.
- (6) مرحلة استشارة ميول الأطفال وتوعيتهم.
- (7) مرحلة التفاعل بين المشرقة والطفل.
- (8) مرحلة التركيز على كل طفل "تفريد عملية التعلم" (بهاد، 1988: 90) وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. مرحلة تحديد الأهداف:

يعد تحديد الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لأي برنامج مقترح، فهو المعيار الذي يختار في ضوءه محتويات البرنامج وتحديد أساليبه وطرق تقويمه كما أنها توجه المعلم وتساعد على اختيار الخبرات التربوية (جمعة، 2001: 108).

وقد حددت الباحثة الهدف العام من البرنامج وبعدها قامت بأستقاق ثلاثة وعشرين هدفا سلوكيا من الهدف العام.

2. مرحلة ترجمة الأهداف الى خبرات وأنشطة وممارسات تربوية:

قامت الباحثة بتحديد القصص وقد تم اختيارها من ثلاثة روافد:

- من القصص التقليدية أو المأثوفة في كتب الأدب وقصص الأطفال.
- من القصص التي نشرتها دار ثقافة الأطفال.
- مما أعدتها الباحثة بنفسها انسجاما مع الأهداف السلوكية.

وقد تم عرض هذه القصص على معلومات القصة^(*)، وأجمعت المعلومات على أنها تحقق الهدف المنشود.

3. مرحلة تحديد الألعاب والأنشطة التعليمية المناسبة لكل نشاط

وفي هذه المرحلة تم إعداد الألعاب والأنشيد المناسبة لكل قصة وتمثيلية، وقد تم توزيعها على التمثيليات والقصص.

(*) راجعة قاسم / كريمة نعمة / مها محمد لطيف / هناء تلجي.

رقاء مكي / ثلالة عبد الجليل / عرافق ابراهيم / الهام عباس.

4. مرحلة تحديد الاستراتيجيات التربوية المناسبة للتطبيق

وفي هذه المرحلة، تم تحديد الاستراتيجيات المناسبة للبرنامج الحالي التي تضمنتها معظم الدراسات السابقة وهي على النحو الآتي:

أ. إعطاء التعليمات:

وتعني سرد القصة على الطفل بلغة مبسطة ومفهومة وتزويده بالمهارات الخاصة بالاعتماد على النفس مما تعود عليه بالفائدة في حياته اليومية.

ب. النمذجة:

وهي أسلوب على جانب كبير من الأهمية في البرنامج التدريبي لأنها تشبع ميل الطفل الفطري للتقليد والأجتماع بالآخرين ومحاسناتهم وتتمثل النمذجة في أن يقلد الطفل زملاءه ووالديه والأشخاص الذين يقدمون له الرعاية ويحبهم والأفراد الذين يملكون السلطة والقوة (العناني، 2001: 51).

وتتمثل في قيام الباحثة بلعب أدوار القصة والتمثيلية أمام الأطفال على وفق خطوات مدروسة، حتى يسهل على الأطفال استيعابها وتمكنهم من أداء أدوار القصة والتمثيلية.

ج. التعزيز:

هو العملية التي تعمل من خلالها توابع السلوك على زيادة معدل حدوثه في المستقبل (أبو عليا، 1996: 3) والتعزيز أنواع مختلفة، فقد يكون:

1. معنويًا - ويتمثل في الثناء والأبتسامة والشكر عند اقتنائهم الاستجابة المرجوة، أو عند عرض ما تعلموه من مهارة أمام زملائهم

2. ماديًا - ويتمثل في قيام الباحثة بتوزيع بعض الحلوى والطعام على الأطفال في نهاية كل جلسة.
3. نشاطيًا - ويتمثل بالسماح للأطفال عند إتقانهم مهارة معينة في المشاركة بالنشاطات كركوب الدراجة واستخدام لعبة ما أو الصعود بالزلجة أو الأرجوحة.
4. رمزيًا - ويتمثل بإعطاء أشرطة ونجوم وتوضع على ملابسهم أو ألوان وكراوات للرسم.

د. التقنية الراجعة:

وتمثلت بأشادة الباحثة بالخطوات الناجحة في تأدية الأطفال لأدوار القصة والتمثيلية والأشادة بها كتغذية راجعة إيجابية أو الإشارة إلى الخطوات غير الصحيحة كتغذية راجعة تصحيحية وتعليمهم كيفية أدائها بشكل صحيح وبذلك سوف يتعرف الطفل على نقاط القوة والضعف لديه.

هـ. الوظائف البيتية:

تعد الوظائف البيتية جزءًا مكملًا ومهمًا للبرنامج (التاج، 1998: 80) وتمثل بتكليف الأطفال بتمثيل أدوار القصة والتمثيلية على أسرهم أو زملائهم ليقوموا بشرح ما قاموا به أمام زملائهم.

و. تدريب الأمهات:

وتمثلت في اشتراك الأمهات في الجلسات مع أطفالهن ليزداد حماس الأطفال لأداء القصص والتمثيلات أو في مشاركتهم البرنامج كمشجعات في بعض المواقف حسب رغبتهم ورغبة أطفالهم وفي هذه المرحلة، قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1. الاجتماع مع الأمهات (المجموعة التجريبية) وعرض المشاركة عليهن في البرنامج.
 2. توزيع نسخ البرنامج عليهم.
 3. تدريب الأمهات على الأدوار الخاصة بالبرنامج.
 4. مشاركة الأمهات في تحضير أدوات ووسائل البرنامج.
- ز. المناقشة الجماعية:

تعد المناقشة الجماعية بين الباحثة والأطفال من الأساليب المهمة، فالأطفال يناقشون مع المدرب المسائل المتعلقة بأدوارهم والفرض من الدور (Shaftel&Shaftel, 1968: 66)

وتتضمن المناقشة بين الباحثة والأطفال في ما يقومون به من أدوار وعما اكتسبوه والتعرف على الشخصيات والأدوار التي نالت أعجابهم والتي يمكن الاستفادة منها في حياتهم اليومية، ويرى (صباحي) أن المناقشة الجماعية تساعد الفرد على التقويم الذاتي والأحاساس بردود الأفعال الإيجابية والسلبية من خلال تفاعله مع المجموعة (التاج، 1998: 80)

ح. أوقات الراحة:

وتمثلت بقيام الباحثة بعد سرد القصة بمنح الأطفال فترة مناسبة للعب والحركة بكل حرية.

5. مرحلة تدريب المشرقات على استخدام مواد البرنامج وأدواته:

وفي هذه المرحلة تم شرح الأدوار لمعلمة وحدة الخيرة لتتمكن من المساعدة في نمذجتها للأدوار كوظائف بيتية، حتى يتمكن الأطفال من الاستفادة منها في حياتهم اليومية.

6. مرحلة استشارة ميول الأطفال وتوعيتهم:

إن القصص والألعاب والأناشيد الموجودة في البرنامج تشكل دافعا قويا لاستشارة ميول الأطفال وتحفزهم على الاهتمام بأهمية هذه القصص في حياتهم اليومية.

7. مرحلة التفاعل بين المصرفة والطفل:

لتحقيق التفاعل بين الباحثة والأطفال، حرصت الباحثة على تكوين علاقة يسودها الحب والألفة بين الباحثة والأطفال فهي تشجع الأطفال على أداء الأدوار وتساعدهم على أدائها عندما يصعب عليهم أدائها وذلك لزرع الثقة بأنفسهم.

8. مرحلة التركيز على كل طفل (تفريد عملية التعلم):

وراعت الباحثة، أن تأخذ برغبة كل طفل في تمثيل الدور الذي يرغب في تمثيله وتسأل الباحثة الطفل.

— ما الدور الذي ترغب في تمثيله؟ وهكذا...

صلاحية البرنامج:

عرض برنامج أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي على مجموعة من الخبراء والمختصين بالأدب والمسرح وعلم النفس⁽¹⁾ لأبداء آرائهم حول صلاحيته، كما عرض على خبير لغوي⁽²⁾ وفي ضوء آراء الخبراء تم تعديل وحذف بعض القصص والتمثيلات، حيث حذفت قصة واحدة من أصل (10) قصص وتمثيلية واحدة من أصل (10) تمثيلات وحصلت (9) قصص و(9) تمثيلات على نسبة اتفاق 80% بين المحكمين (ملحق 5).

التطبيقات الاستطلاعية للقصص والتمثيلات:

تم اختيار عينة عشوائية من أطفال الصف التمهيدي، بلغت (30) طفلاً وطفلة من روضتي المنصور التأسيسية وروضة البراعم من مديرتي تربية الكرخ (الأولى والثانية)، وتم عرض القصص والتمثيلات الخاصة بالبرنامج على العينة، وتبين من خلال ذلك الأجزاء وضوح القصص والتمثيلات وكانت واضحة وجذابة ومشوقة لدى عينة الدراسة الاستطلاعية.

(1) أعضاء لجنة المحكمين

- أ. د. خليل إبراهيم رسول / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ. د. قبيل كودي / الجامعة المستنصرية / كلية التربية
- أ. د. عباس علي جعفر / جامعة بغداد / كلية القانون للجميلة
- أ. م. د. بثينة منصور الحلو / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ. م. د. جاسم قرياش / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب
- أ. م. د. حسين علي هارث / جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة
- أ. م. د. صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية / كلية التربية
- أ. م. د. طه الهاشمي / جامعة بغداد / لكلية الفنون الجميلة
- أ. م. د. محمود كاظم محمود / الجامعة المستنصرية / كلية التربية
- أ. م. د. نادية شعبان مصطفى / الجامعة المستنصرية / كلية التربية،
- (2) الخبير اللغوي أ. م. د. حسن يحيى الخلفي / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.

التطبيق الاستطلاعي لرسوم (الأعتماد على النفس):

بما أن البرنامج يتضمن رسوما تمثل الاعتماد على النفس، وفرض التأكد من وضوحها، اختيرت روضة الورود من بين الرياض التابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى وتم اختيار (15) طفلا وطفلة بطريقة عشوائية وعرضت عليهم رسوم الاعتماد على النفس وكانت جميع الرسوم واضحة لدى هذه العينة (ملحق 6).

التخطيط لتنفيذ أسلوب: القصة واللعب التمثيلي:

من أجل التخطيط لتنفيذ أسلوب: القصة واللعب التمثيلي، فقد قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1. تهيئة بيئة منظمة من المعلم (Shaftel & Shaftel, 1968: 137):

إن من مواصفات البيئة التي يمكن فيها تنفيذ أسلوب: القصة واللعب التمثيلي هو:

- أن تكون ذات مساحة يمكن فيها الأداء والملاحظة.
- أن تكون في مكان بعيد عن أنظار الآخرين.
- أن تكون ذات أضاءة وتهوية مناسبة (الخفاف، 2000: 60).

قامت الباحثة بالتعاون مع إدارة الروضة بتهيئة قاعة تحتوي على المواصفات المذكورة كافة، وقد كان موقعها في بناية معزولة عن الروضة وهي قاعة الألعاب وكانت مجهزة بمدفأة كهربائية ومروحة ودواليب مستطيلة الشكل، استخدمتها الباحثة في تقسيم القاعة إلى قسمين، قسم يجلس فيه الأطفال لمشاهدة العرض وقسم آخر تعرض فيه القصة باستخدام مسرح الدمى أو يؤدي فيه الممثلون أدوارهم، وفيها كراس صغيرة وسجادة للأرضية.

2. تجهيز خطط مكتوبة من المعلم مزودة بالوسائل والمجسات (Griffing, 1983: 19)

قامت الباحثة بتحضير عدد من المستلزمات والأدوات الخاصة بكل قصة وتمثيلية، حتى يمكنها من تحقيق الأهداف المتوخاة والجدولان (15) و(16) يوضحان ذلك.

الجدول (15)،

الأدوات والمستلزمات الخاصة بالقصص

القصص	الأدوات والمستلزمات
حمام سباحة	دمى (بط،) وخشب (الواح صغيرة)، وحوض ماء، وصابون، وعلاقة ملايس
كيف تكون محبوباً يا سمسم	دمى (سمسم، وقطة)
بشرى تستيقظ مبكراً	دمى (فتاة "بشرى"، وزهرة، عصفور)
جهاد النشيط	دمى (ولد، بوجدة، وعصفور)
لبنى تحب التمثيل	دمى (سنبل، وأصدقاء سنبل، وأم سنبل)، ومائدة طعام، وصابون، وفرشاة أسنان
ميلاد سعيد	دمى (أطفال)، وكيك عيد الميلاد
مفاجأة العيد	دمى (حيوانات دبية)، ومشط، وثوب، ودراجة
زيارة مريض	دمى (أطفال، وأب)، وكرة، وثعبان
الساحر قلقوط	دمى (قطة، وأولاد)، وأمشاط، وكرة، وثوب، وقمصان

الأدوات والمستلزمات الخاصة بالتمثيلات

القصص الممثلة	الأدوات والمستلزمات
سفرة الى الحديقة العامة	حقيبة طعام، وعريّة، وسجادة
ترتيب الملابس	ملابس لأطفال صغار، وخزانة ملابس، وعلاقات
الساعة	صابون، ومائدة طعام، وفرش اسنان، وملابس، ودراجة هوائية
آين ذهبت سلمى	(أقنعة) "سريّر، وحقيبة، وثوب، ومرآة، ومشط، وكرة، وهاتف، وحقيبة ماء"
الطائرة الورقية	طائرة ورقية، ورق ملون، وخط
ملابس عيد الميلاد	ملابس لأطفال صغار
هيا نلعب	بطاقات مرسومة تمثل الاعتماد على النفس
خلع البنطلون	بنطلون لطفل صغير
ثائر الكرة	كرة، وألعاب صغيرة، وسريّر

3. دور إدارة الروضة والمعلمات في تنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي،

- زيارة روضة الأريج (عينة البحث) والأجتماع مع ادارة الروضة وتوضيح الهدف الأساس للبحث، وهو التعرف على (أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة) وأن الدراسة ستقتصر على أطفال الصف التمهيدي ولتحقيق هدف البحث سيتم تطبيق أسلوب القصة على المجموعة التجريبية الأولى واللعب التمثيلي على المجموعة التجريبية الثانية أما المجموعة الضابطة فلن تشارك في التدريب ويستغرق التدريب (9) أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع لكلتا المجموعتين التجريبيتين، وقد

أبدت ادارة الروضة والمعلمات استعدادهن لمساعدة الباحثة في تطبيق البرنامج وذلك باجراء ما يأتي:

- تهيئة القاعة المناسبة لتنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي.
- الاتفاق مع الباحثة في تخصيص الوقت المناسب لتنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي.
- تعاون المعلمات مع الباحثة في إرسال الأطفال الى قاعة الباحثة في الوقت المخصص لكل المجموعتين التجريبيتين.

4. زمن تنفيذ البرنامج:

استغرقت عملية تنفيذ البرنامج التدريبي بأسلوبي القصة واللعب التمثيلي (9) أسابيع، اذ بدأت مدة التطبيق في 2001/11/1 وانتهت في 2002/1/7، أما عدداً للجلسات التي تم تنفيذها (20) جلسة لكل مجموعة نفذت في أيام السبت والثلاثاء من كل أسبوع، وتضمنت الجلسة الأولى التدريب على أسلوب القصة للمجموعة الأولى واللعب التمثيلي للمجموعة الثانية، أما الجلسة الثانية، فكانت تكرار ما جاء في الجلسة الأولى والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17):

زمن الجلسة وعدد أعضاء كل مجموعة والأسلوب التدريبي:

أسلوب القصة				أسلوب اللعب التمثيلي			
الأيام	البدائل	الوقت	ن	الأيام	البدائل	الوقت	ن
السبت	1	9	15	السبت	ب	9,5	15
الثلاثاء	ب	9,5	15	الثلاثاء	ب	9	15

تنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي:

قبل البدء بعملية التنفيذ حددت الباحثة مقابلة أولية (الجلسة التمهيدية) مع الأطفال (عينة البحث) للمجموعة التجريبية الأولى والثانية، وكان الهدف منها توثيق الصلة بين الباحثة والأطفال والأطفال فيما بينهم، فقد قامت الباحثة بتقديم نفسها للأطفال والتعرف على أسمائهم ثم رحبت بهم بكلمات فيها المحبة والألفة لخلق جو مريح ايجابي كما قامت بتشجيع كل طفل من أطفال المجموعة على تقديم نفسه للمجموعة لكسر الحواجز النفسية بين الباحثة والأطفال والأطفال فيما بينهم، وقد بينت الباحثة بأنهم سيؤدون ادوارا معينة سواء أكانت في القصص الخاصة بأسلوب القصة أم التمثيليات الخاصة بأسلوب اللعب التمثيلي، وأنها ستشترك معهم في اداء الأدوار والجدولان (18) و(19) يوضحان ذلك.

جدول (18):

موضوع القصص والأهداف السلوكية والاستراتيجيات المستخدمة والتاريخ:

ت	عنوان القصة	الأهداف السلوكية	الاستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
1	الجلسة التمهيدية				2001/11/1
2	بشرى تستيقظ مبكرا	<ul style="list-style-type: none"> ان يستيقظ من تلقاء نفسه ان يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم ان يشرح شعره بالمشط أو الفرشاة 	<ul style="list-style-type: none"> اعطاء التعليمات المناقشة الجماعية أوقات الراحة 	<ul style="list-style-type: none"> لعبة ارتداء الملابس تشديد الساعة 	2001/11/3
3	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/6
4	عصام سباحة	<ul style="list-style-type: none"> أن يخلع ملابسه لوحده أن يجهز الملابس 	<ul style="list-style-type: none"> اعطاء التعليمات التعزيز 	<ul style="list-style-type: none"> تشديد أفضل أيدك 	

ت	منوان القصة	الأهداف السلوكية	الاستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
		التي يرتديها - أن يقبض بيديه ووجهه قبل تناول الطعام ويعدده			
5	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/13
6	جهد النشاط	- أن يرتدي ملابس بنفسه - أن يختار لعبه بنفسه - أن يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها - أن يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة - أن يستخدم معجون الأسنان والفرشاة في تنظيف أسنانه - أن يفلق حثقة الماء بعد استعمالها - أن يعتمد على نفسه في الذهاب إلى السرير		لعبه نامي يا وردة نشد النظافة	2001/11/17
7	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/20
8	تكيف تكوين محبوب يا سمسم	- أن يرتدي ملابس بنفسه - أن يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة - أن يعلق ملابس - أن يجهز الملابس	- اصط التعليمات - تدريب الأمهات	- نشيد الصحة عيني الصحة	2001/11/24

ت	منوان القصة	الأهداف السلوكية	الاستراتيجيات الاستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
		الستي يرتديها للخروج - أن يفلق حنفية الماء يعد استعمالها - أن يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه - أن يجيب على الهلأف			
9	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/27
10	مفاجأة العيد	- أن يستيقظ من تلقاء نفسه - أن يرتب فراشه - أن ينسج شعره بالمشط أو الفرشاة - أن يركب الدراجة لوحده	اعطاء التعليمات تدريب الأمهات المنافسة الجماعية	تشيد العيد	2001/12/1
11	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/4
12	ليلسي لحسب التمثيل	- أن يرتدي ملابس دون مساعدة - أن يستيقظ من تلقاء نفسه - أن ينظف ما يثره من طعام دون مساعدة - أن يخلع ملابسه لوحده - أن يجهز الملابس الستي يرتديها للخروج - أن يغسل يديه	اعطاء التعليمات - الوظائف البينية - التعزيز	تشيد العيد أمشي شاهدوني	2001/12/8

ت	عنوان التمهية	الأهداف السلوكية	الاستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
		<ul style="list-style-type: none"> - أن يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من مكان قريب من البيت 			
17	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/25
18	المساحير قطعوعد	<ul style="list-style-type: none"> - أن يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة - أن يختار ثيابه بنفسه - أن يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه - أن يرتب الألعاب بعد استعمالها 	أوقات الراحة التعزيز	تشيد الحسل يبيحك ووجهك	2001/12/29
19	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2002/1/2
20	الجلسة الختامية قامت الباحثة بتقديم الشكر والثناء للمجموعة التجريبية لما قدموه من روح المساعدة والتعاون طوال مدة التدريب وأخبرتهم بانتهاء البرنامج				2002/1/7

موضوع التمثيليات والأهداف السلوكية والأستراتيجيات المستخدمة والتاريخ

ت	عنوان التمثيلية	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الفعاليات والأنشطة	التاريخ
1	الجلسة التمهيدية				2001/11/1
2	ثالث والكرة	<ul style="list-style-type: none"> - أن يختار لعبه بنفسه - أن يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها 	<ul style="list-style-type: none"> - أوقات الراحة - التعزيز 	<ul style="list-style-type: none"> تشديد أغسل ايديك لعبه نامي ياوردة 	2001/11/3
3	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/6
4	أين ذهبت سلمي	<ul style="list-style-type: none"> - أن يرتب قراشه بنفسه - أن يعلق ملابسه لوحده - أن يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة - أن يجيب على الهاتف - أن يغلق حنفية الماء - أن يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام وبعد - أن يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها 	<ul style="list-style-type: none"> اعطاء التعليمات المناقشة الجماعية أوقات الراحة 	<ul style="list-style-type: none"> لعبه أرتداء الملابس تشديد النظافة 	2001/11/10
5	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/13
6	الطائرة الورقية	<ul style="list-style-type: none"> - أن يختار لعبه بنفسه - أن يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من مكان قريب من البيت - أن يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها 	<ul style="list-style-type: none"> اعطاء التعليمات الوظائف البيتية التعزيز 	<ul style="list-style-type: none"> تشديد أنا أمشي شاهدوني 	2001/11/17
7	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/20

ت	عنوان التمثيلية	الأهداف السلوكية	الاستراتيجيات المستخدمة	الفعاليات والأنشطة	التاريخ
8	سفرة الى الحدائق العامة	- ان يرتدي ملابس بنفسه - ان يحمل حقيبته بنفسه - ان يستيقظ من تلقاء نفسه - ان يشرح شعره بالمشط او الفرشاة - ان يختار مكان النزول بنفسه	اعطاء التعليمات التعزيز	تشديد اغسل ايديك	2001/11/24
9	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/20
10	ترتيب الملابس	- ان يرتب ملابس بنفسه - ان يعلق ملابس بنفسه	اعطاء التعليمات تدريب الأمهات	تشديد المسحة عسيتي الصحة	2001/12/1
11	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/4
12	الساعة	- ان يستيقظ من تلقاء نفسه - ان يفصل يديه ووجهه هند النهوض من النوم - ان يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة - ان يحمل حقيبته بنفسه - ان يستخدم معجون الاسنان او الفرشاة في تنظيف اسنانه - ان يرتدي ملابس بنفسه - ان يعلق ازار قميصه - ان يرتكب الدراجة دون مساعدة.	اعطاء التعليمات التقوية الراجعة التمهجة	تشديد الساعة لعبة ناسي ياوردة	2001/12/8

ت	عنوان التمثيلية	الأهداف السلوكية	الاستراتيجيات المستخدمة	الفعاليات والأنشطة	التاريخ
13	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/11
14	ملابس عبد الحلال	<ul style="list-style-type: none"> — أن يجهز الملابس التي يرتديها — أن يرتدي ملابس نفسه بنفسه — أن يخلع ملابس نفسه بنفسه 	<ul style="list-style-type: none"> — إعطاء التعليمات — التدعيم — المراجعة — التعزيز 	تشيد العيد	2001/12/5
15	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/19
16	هيا للعب	<ul style="list-style-type: none"> — أن يشرح شعره بالمشط أو الفرشاة — أن ينظف الطعام المتناثر على المائدة — أن يفلق أزرار قميصه — أن يقضي حاجته في المكناس — أن يرتدي ملابس لوجه — أن يعتمد على نفسه في الذهاب إلى السرير 	<ul style="list-style-type: none"> — إعطاء التعليمات — تدريب الأمهات — المناقشة الجماعية 	لعبة من أسرع في ارتداء الملابس	2001/12/22
17	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/25
18	خلع المتعلمون أو الممرور	<ul style="list-style-type: none"> — أن يرتدي ملابس — أن يخلع ملابس دون مساعدة 	<ul style="list-style-type: none"> — إعطاء التعليمات — النمذجة — الوظائف البيتية 	تشيد الساعة	2001/12/29
19	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2002/1/2
20	الجلسة الختامية قامت الباحثة بتقديم الشكر والثناء للمجموعة التجريبية لما قدموه من روح المساعدة والتعاون طوال مدة التدريب وأخيرتهم بانتهاء البرنامج				2002/1/7

طريقة تنفيذ أسلوب القصة:

اتبعت الباحثة في تنفيذها هذا الأسلوب ما يأتي:

- قامت الباحثة بتنظيم جلسة الأطفال بشكل نصف دائرة أمام الباحثة، بشكل يمكنها من ملاحظة كل طفل في حركاته ومدى تلبية وأرتياعه لما يسمع وراعت ألا يجلس طفل خلف طفل بحيث يحجب الرؤية عنه.
- بدأت الباحثة التمهيد للقصة دون أن تشير الى مغزى القصة أو أهدافها متمثلة ببعض الأسئلة أو أغنية جماعية أولية حتى تجذب انتباههم.
- تطلب الباحثة من الأطفال تسمية شخصيات القصة سواء من البشر أو الحيوان بعد أن تعرض عليهم الدمي.
- تسرد الباحثة القصة.
- تسأل الباحثة في نهاية القصة أسئلة حول الشخصيات أو الأحداث التي تضمنتها القصة.
- تطلب الباحثة من الأطفال سرد القصة، ويبدأ كل منهم دوره في القصة وبالتالي يعيد الأطفال القصة مرة ثانية، وذلك بأن يقوم كل طفل بسرد موقف منها الى أن تتم القصة.
- تجري الباحثة مناقشة بينها وبين الأطفال لأبرز الجوانب السلبية والأيجابية التي تضمنتها القصة.

طريقة تنفيذ أسلوب اللعب التمثيلي:

اتبعت الباحثة النموذج لعب الدور الصفي الخاص حسب طريقة شافتلز (Shaftels) وهي:

- (1) تهيئة المجموعة.
- (2) اختيار المشاركين.
- (3) تهيئة المسرح أو المكان.

- (4) اعداد المراقبين أو المشاهدين.
- (5) التمثيل أو الأداء.
- (6) المناقشة والتقويم.
- (7) إعادة الأداء أو التمثيل.
- (8) المناقشة والتقويم للمرة الثانية.
- (9) المشاركة في الخبرات والتعميم (الخفاف، 2000: 63) (قطامي وقطامي، 1998: 111) (قطامي وقطامي، 1993: 19) (ولش، 1990: 121-122)
- (Shaftel & Shaftel, 1968: 84) وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. تهئية المجموعة:

تبدأ الباحثة الترحيب بالأطفال، لخلق جو من المحبة والألفة داخل القاعة، وتقرأ مع الأطفال بعض الأناشيد، أو أجراء بعض الألعاب، وبعدها تبدأ بتحديد ادوار التمثيلية، وتعرض لهم المواقف التي تضمنتها التمثيلية.

2. اختيار المشاركين:

تبدأ الباحثة بتحليل الأدوار ووصف الشخصيات المختلفة التي تضمنتها التمثيلية، وهنا تسأل الباحثة بعض الأسئلة للتأكد من استيعابهم لأدوار الشخصيات التي تضمنتها التمثيلية فتسألهم:

- هل أعجبتكم التمثيلية؟
- هل ترغبون في تمثيل أدوارها؟
- ما الدور الذي ترغب في تمثيله؟

وتراعي الباحثة أن تعطي الحرية للأطفال لأختيار الأدوار التي يرغبون تمثيلها، وبعد أن يبين الأطفال الأدوار التي يرغبون في تمثيلها، توزع الباحثة الأدوار على الأطفال وتتبع الإجراءات الآتية:

- توزيع الباحثة الأدوار على الأطفال.
- تناقش الباحثة مع الأطفال أدوارهم.
- تجيب عن الأسئلة الخاصة بالأدوار.

3. إعداد المسرح أو مكان التمثيل:

قامت الباحثة باختيار غرفة الألعاب، بوصفها مكانا منعزلا عن صفوف الروضة، وهي تشبه غرفة الصف من حيث أركانها ويعرف الأطفال ما موجود فيها، وهنا تطلب الباحثة من الأطفال إعداد المستلزمات الخاصة بالتمثيلية نحو إعداد الكراسي والألعاب وترتيب القاعة.

4. إعداد المشاهدين:

تقسم الباحثة المجموعة الى مجموعتين، المجموعة الأولى تؤدي الأدوار والمجموعة الثانية تشاهد.

5. التمثيل:

تطلب الباحثة من كل طفل أن يأخذ مكانا في القاعة لأن وقت التمثيل قد بدأ، ويبدأ الأطفال بأداء الفعاليات والنشاطات حسب دورهم في التمثيلية.

6. المناقشة والتقييم:

توجه الباحثة بعض الأسئلة للأطفال لأشارة المناقشة بينهم حول الأدوار التي تضمنتها التمثيلية.

— هل أعجيبك الدور الذي قمت بتمثيله؟

إذا كانت الأجوبة نعم أم لا.

— هل تستطيع أن توضح لنا لماذا؟

7. إعادة التمثيل أو الأداء؛

في هذه المرحلة تتم إعادة التمثيل مرة ثانية، وذلك بعد أن تطلب الباحثة من الأطفال الممثلين العودة الى مقاعدهم وتطلب من الأطفال المشاهدين التوجه الى مكان التمثيل وهنا تقول الباحثة سنعيد التمثيل مرة ثانية، وهنا تسأل الباحثة.

— ما الدور الذي ترغب في تمثيله؟

8. المناقشة والتقييم؛

تبدأ الباحثة الحديث مع الأطفال وتناقش معهم الأدوار لأبرز الجوانب السلبية والإيجابية التي تضمنتها التمثيلية.

9. المشاركة في الخبرات والتقييم؛

في هذه المرحلة يتم استخلاص التعميمات وتطبيقها في وضع مشابه "لأن الاعتماد على النفس يساعدنا في انجاز الأعمال الخاصة بنا دون الحاجة الى طلب مساعدة الآخرين".

خامسا: التطبيق البعدي لمقياس الاعتماد على النفس

— تم تطبيق مقياس الاعتماد على النفس بعد انتهاء تطبيق أسلوب: القصة

واللعب التمثيلي واستغرقت مدة تطبيق المقياس للأجراء البعدي أسبوعا، إذ

بدأت في 2002/1/8 وانتهت في 2002/1/14

سادساً: الوسائل الإحصائية

اعتمدت الباحثة على وسائل إحصائية متعددة وحسب متطلبات البحث:

(1) معامل ارتباط بيرسون Person Correlation:

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

(البياتي وإفناسيوس، 1977:183)

(2) معادلة سبيرمان:

$$r = \frac{r^2}{r^2 + 1}$$

(السيد، 1971:425)

(3) معادلة الخطأ المعياري Standard Error of Estimate:

$$SE = \sqrt{\frac{\sum e^2}{n-1}}$$

(البياتي وإفناسيوس، 1977:211)

(4) مربع كاي Chi square Test:

$$\chi^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

(البياتي، 1985:133)

- (5) تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المجموعات. (السيد، 1971: 573)
- (6) اختبار مان وتني Mann - Whitney , U- Test للعينات المتوسطة الحجم (البياتي، 1985: 162-164)
- (7) اختبار ولكوكسن (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين لحجم العينة الذي لا يتجاوز (25) فردا ولا يقل عن (5) (البياتي، 1985: 106)
- (8) اختبار t-test في حالة تساوي العدد في المجموعتين؛

$$t = \frac{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

(أبو النيل، 1980: 197)





الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض النتائج ومناقشتها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات





الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

مرض النتائج ومناقشتها:

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف والفرضيات الأحصائية ومناقشة تلك النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني.

الفرضية الأولى:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي يستخدم فيها أسلوب القصة في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الاعتماد على النفس) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم إجراء ما يأتي:

— حسبت درجات الاعتماد على النفس للمجموعة التجريبية الأولى في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الاعتماد على النفس، ولمعرفة فرق التغيير بين الاختبارين القبلي والبعدي استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched – Pared Signed Ranks Test وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) والجدول (20) يوضح هذه النتيجة.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (و) لأطفال المجموعة التجريبية الأولى:

البيانات الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة و		قيمة و الحسوبة الجدولية
			-	+	
القبلي	11,5	2,7	119	1	25
البعدي	38,4	11,8			مستوى الدلالة 0,05

الفرضية الثانية:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يستخدم فيها اسلوب اللعب التمثيلي في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الاعتماد على النفس) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم إجراء ما يأتي:

- حسبت درجات الاعتماد على النفس للمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الاعتماد على النفس، ولعرفة فرق التغيير بين الاختبارين القبلي والبعدي استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon Matched Pared Signed Ranks- Test وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ويوضح الجدول (21) هذه النتيجة.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة ولأطفال المجموعة التجريبية الثانية:

البيانات الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة و		قيمة و المحسوبة الجدولية
			-	+	
القبلي	11,6	2,8	1	119	25
البعدي	36,2	9,5			0,05 مستوى الدلالة

الفرضية الثالثة:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب القصة) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم اجراء ما يأتي:

- حسبت رتب درجات الاعتماد على النفس في الاجراء البعدي للمجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس، ولعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار مان وتني Mann – Whitney U – Test للعينات متوسطة الحجم وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية الأولى ويوضح الجدول (22) هذه النتيجة.

جدول (22):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي وقيمة U لأطفال المجموعة التجريبية الأولى والضابطة:

البيانات المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة U المحسوبة الجدولية
التجريبية الأولى	38,4	11,8	340	15	64
الضابطة	10,33	2,83	125	15	مستوى الدلالة 0,05

الفرضية الرابعة:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب اللعب التمثيلي) ونفرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم إجراء ما يأتي:

— حسيت رتب درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي للمجموعتين التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس، وعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار مان وتني Mann-Whitney U-Test للعينات متوسطة الحجم وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية الثانية ويوضح الجدول (23) هذه النتيجة.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي وقيمة U لأطفال المجموعة التجريبية الثانية والضابطة

المجموعة	البيانات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة U الحسابية الجدولية
التجريبية الثانية	36,2	9,5	343	15	2	64
الضابطة	10,33	2,83	122	15	مستوى الدلالة 0,05	

الفرضية الخامسة:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الاعتماد على النفس للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية بعد استخدام اسلوبي القصة واللعب التمثيلي) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم إجراء ما يأتي:

— حسب رتب درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية على مقياس الاعتماد على النفس، لمعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار مان وتني Mann – Whitney U-Test للمعينات متوسطة الحجم ولم يكن الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (24) يوضح هذه النتيجة.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي وقيمة U لأطفال المجموعة التجريبيتين الأولى والثانية:

المجموعة	البدائل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة U الحسوية الجدولية
التجريبية الأولى		38,4	11,8	248	15	97
التجريبية الثانية		36,2	9,5	217	15	مستوى الدلالة 0,05

ويتضح لنا من الجداول (20،22،23،24،21) ما يأتي:

- لقد حققت المجموعة التجريبية الأولى زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، إذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05).
- لقد حققت المجموعة التجريبية الثانية زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، إذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05).
- ان الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين (التجريبية الأولى والضابطة) في الاختبار البعدي، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- ان الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين (التجريبية الثانية والضابطة) في الاختبار البعدي، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- ان الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) في الاختبار البعدي، لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05).

وتفسر هذه النتيجة أن لأسلوبي القصة واللعب التمثيلي تأثيرا واضحا في زيادة درجات الاعتماد على النفس لدى المجموعتين التجريبيتين مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة.

أن نتائج البحث الحالي جاءت متفقة مع نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت إلى فعالية البرامج في تنمية الاعتماد على النفس.

اذ اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (المسامري، 1999) ودراسة (العامري، 1996) ودراسة (بحري، 1990) فيما يتعلق باستخدام أسلوب القصة في تنمية الاعتماد على النفس والمهارات الاجتماعية.

بينما اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (السعيد، 2001) ودراسة (أبراهيم، 1991) ودراسة (جاسر، 1988) ودراسة (البلادي، 1985) ودراسة روسن (Rosen, 1974) فيما يتعلق باستخدام أسلوب اللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس.

أما دراسة (صيام، 2001) ودراسة (القميبي، 2000) ودراسة كليف (Kieff, 1994) ودراسة ويبل (Woepel, 1990) ودراسة بيرلي (Beirly, 1987) ودراسة هازن 1984 ودراسة ليتل (Little, 1971) ودراسة غراندول (Grandall, 1960) ودراسة هيلنر (Heather, 1955) ودراسة بيلر (Beller, 1955) فقد اتفقت مع نتائج البحث الحالي فيما يتعلق باستخدام البرامج في تنمية الاعتماد على النفس لدى الأطفال.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة مارتين سميث (Martin Smith, 1995)، اذ أشارت إلى فعالية أسلوب القصة واللعب التمثيلي في تعديل سلوك الأطفال.

الاختبار المؤجل:

اولاً: لتحديد أثر أسلوب القصة بعد مرور شهر من نهاية عملية التدريب، تم إجراء ما يأتي:

— حسبت درجات الاعتماد على النفس للمجموعة التجريبية الأولى في الاختبار البعدي والمؤجل لمقياس الاعتماد على النفس، ولمعرفة فرق التغيير بين الاختبارين البعدي والمؤجل، استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched Signed Ranks – Test وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (25) يوضح هذه النتيجة.

جدول (25):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين البعدي والمؤجل وقيمة (و) لأطفال المجموعة التجريبية الأولى:

البدائل الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة و — +	قيمة و الحسوية الجدولية
البعدي	38,4	11,8	9	25
المؤجل	43	7,6		مستوى الدلالة 0,05

ثانياً: لتحديد أثر أسلوب اللعب التمثيلي بعد مرور شهر من نهاية عملية التدريب، تم إجراء ما يأتي:

— حسبت درجات الاعتماد على النفس للمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي والمؤجل لمقياس الاعتماد على النفس، ولمعرفة فرق التغيير بين الاختبارين البعدي والمؤجل، استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched Signed Ranks – Test

وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (26) يوضح هذه النتيجة.

جدول (26):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين البعدي والمؤجل وقيمة ولأطفال المجموعة التجريبية الثانية:

البيانات الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة و		قيمة و الحسوية الجدولية
			-	+	
البعدي	36,2	9,5	118,5	1,5	25 1,5
المؤجل	43	5,8			مستوى الدلالة 0,05

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث، يمكن للباحثة ان تستنتج ماياتي:

- يعد التدريب على أسلوب القصة أسلوبا فعالا في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- يعد التدريب على أسلوب اللعب التمثيلي أسلوبا فعالا في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- يعد التدريب على أسلوب القصة أسلوبا فعالا في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة حتى بعد انقضاء مدة زمنية معينة على مدة التدريب.
- يعد التدريب على أسلوب اللعب التمثيلي أسلوبا فعالا في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة حتى بعد انقضاء مدة زمنية معينة على مدة التدريب.
- إن التدريب على أسلوب القصة واللعب التمثيلي لهما نفس المستوى من الفعالية في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.

- إن مشاركة الأمهات في تنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي سواء أكن مشاركات أم مُشجعات ساهمت الى حد كبير في تنمية الاعتماد على النفس لدى أطفالهن.
- إن عرض المناقشة والتقويم الهادف للأدوار الخاصة بالقصة واللعب التمثيلي، أدى الى تنمية الاعتماد على النفس لدى أطفال المجموعتين التجريبيتين سواء أكانوا ممثلين أم مشاهدين، الأمر الذي أفقر اليه أطفال المجموعة الضابطة.
- إن الأناشيد والألعاب المنظمة ضمن أسلوبي القصة واللعب التمثيلي كان لها أثر إيجابي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- إن التكرار المستمر بعد كل جلسة قامت بها الباحثة أدى الى تنمية الاعتماد على النفس لدى أطفال المجموعتين التجريبيتين.
- إن مشاركة الأطفال في القصة واللعب التمثيلي ساهم الى حد كبير في التزام الأطفال بالدوام وقلل من غيابهم في الروضة وزاد من مستوى نشاطهم.
- إن تدريب أفراد المجموعتين التجريبيتين في جلسات جماعية فضلاً عن استخدام عناصر مشتركة بين هذين النوعين من التدريب (اعطاء التعليمات، والنمذجة، التغذية الراجعة، وتدريب الأمهات، والوظائف البيتية، وأوقات الراحة) أدى الى أن الأسلوبين كان لهما الأثر نفسه.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- تعميم اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في رياض الأطفال لثبوت فائدتهما العملية.
- ضرورة الاهتمام بالتدريب على اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في برامج اعداد وتدريب المعلمين.
- ضرورة تضمين اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في مناهج كليات المعلمين ومعاهد المعلمين.
- اشراك الاباء والامهات في برامج تدريبية لزيادة توعيتهم بأهمية الاعتماد على النفس في حياة اطفالهم المستقبلية.
- الاستفادة من مقياس الاعتماد على النفس لتشخيص الاطفال الذين لا يعتمدون على انفسهم من قبل المعلمين واولياء امور الاطفال.
- اشراك وسائل الاعلام (التلفزيون التربوي) لزيادة توعية الاباء والامهات بأهمية الاعتماد على النفس في بناء شخصية ابنائهم.
- طبع كراس يضم شرحا مفصلا لكلا الاسلوبين وتوزيعه على رياض الاطفال.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- دراسة مقارنة لأثر اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة وحسب متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

- دراسة مقارنة لأثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة في أكثر من روضة.
- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاعتماد على النفس لدى الأطفال المحرومين من أمهاتهم مع أقرانهم العاديين.
- دراسة أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في معالجة بعض مشكلات الأطفال كالخوف والغضب والانطواء على النفس.
- دراسة أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في الحصول اللفظي لدى طفل الروضة.

ملخص البحث:

تُعدُّ الاستقلالية من السمات الرئيسة في شخصية الطفل، لأنها تشكل مجموعة من الصفات الانسانية المتمثلة في الشجاعة والإقدام والجرأة والمبادأة والصبر وتساعد في نمو شخصية الطفل وتمنحه الثقة والاحترام الذاتي، وتبرز مشكلة البحث.

لقد لمست الباحثة من خلال عملها معلمة في الروضة، أن هنالك شكاوى من قبل الأهـل حول اعتماد أطفالهم عليهم في تأدية بعض الأعمال الخاصة بهم في حين تسمع من الملمات، أن الأطفال يبدون سلبيين في بعض المواقف نحو عدم وضع الألعاب في مكانها، وبعثرة الطعام في فترة التغذية والاعتماد على المعلمة في أخراج الطعام من الحقيبة، وريط رياط الحذاء وغير ذلك... مما دفع الباحثة الى القيام بدراسة استطلاعية، لعينة من الأمهات والملمات بلغت (30) أمّاً ومعلمةً من ثلاث رياض أطفال، وأشارت نتائج الدراسة لأستطلاعية الى انخفاض في سلوك الاعتماد على النفس بنسبة 80 % لدى اطفال الروضة، وفي ضوء هذه النتيجة، وجدت

الباحثة أن هذه المشكلة جديرة بالإهتمام مما يستوجب دراستها دراسة علمية تكشف عن الأسباب التي أدت الى ظهورها وزيادتها.

- اختلاف نتائج الدراسات السابقة في استخدام البرامج التربوية في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، ويوجد من يؤيد استخدام البرامج لتنمية الاعتماد على النفس، ومن يرفض استخدامها لفتائجها السلبية، ومما حدا بالباحثة أن تسعى للتوصل الى صورة واضحة تجاه هذا الاختلاف.

وبما أن الجانب الأنفعالي له أهميته لأنه يمثل جانباً من جوانب النمو النفسي ويؤثر في توجيه سلوك الطفل، فإن دراسة هذا الجانب وما يتضمنه من مكونات ومنها الاعتماد على النفس يؤثر في سلوك الأطفال وتصرفاتهم في حياتهم المستقبلية، التي تنعكس أثارها على المجتمع سلباً أو ايجاباً فالاعتماد على النفس هو أحد مظاهر النمو الأنفعالي ومن أهمها.

وقد استهدف البحث الحالي التعرف على أثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي يستخدم فيها أسلوب القصة في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الاعتماد على النفس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يستخدم فيها أسلوب اللعب التمثيلي في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الاعتماد على النفس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب القصة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب اللعب التمثيلي.

5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية بعد استخدام أسلوبي القصة واللعب التمثيلي.

اقتصر البحث الحالي على عينة من الأطفال في مدينة بغداد الكرخ (الأولى والثانية) فيما يتعلق بالدراسة الميدانية وعلى عينة من الأطفال الذين لا يعتمدون على انفسهم في روضة الأريج الواقعة في مدينة بغداد (الكرخ الثانية) للعام الدراسي 2001-2002 فيما يتعلق بالدراسة التجريبية.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعة الضابطة العشوائية الاختيار، وبلغ عدد الاطفال عينة البحث (45) طقلا قسموا الى ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة) كل مجموعة بلغت (15) طفلا، فقد دربت المجموعة التجريبية الاولى على اسلوب القصة ودربت المجموعة التجريبية الثانية على اسلوب اللعب التمثيلي، اما المجموعة الضابطة فقد بقيت بدون تدريب.

وكوفئت المجموعات الثلاث في المتغيرات (الاعتماد على النفس والعمر الزمني وعدد افراد الاسرة وترتيب الطفل في اسرته وسكن الطفل ومستوى تعليم الوالدين).

أعد مقياس الاعتماد على النفس، حيث تم التحقق من صدق فقراته وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في القياس والتقويم وعلم النفس، وتم استخراج القوة التمييزية لفقراته وتم استخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (0,83) وبذلك تكون المقياس في صيغته النهائية من (30) فقرة تضمن ثلاث بدائل تدرجت كل فقرة (2،1،0) وتم بناء البرنامج بأسلوبي: القصة واللعب التمثيلي، وقد تبنت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي وقد تم اعتماد

عدد من الاستراتيجيات في البرنامج (المناقشة الجماعية وأوقات الراحة وتدريب الامهات وتعزيزو التقنية الراجعة).

وتكوّن البرنامج من (20) جلسة بواقع جلسيتين اسبوعيا مدة تطبيق البرنامج (9) اسابيع ويعد معالجة البيانات باستخدام اختبار (ولكوكسن) واختبار (مان وتني) واختبار (مربع كاي)² واختبار (t-test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين، توصل البحث الى النتائج الآتية:

- لقد حققت المجموعة التجريبية الأولى زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، اذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05)
- لقد حققت المجموعة التجريبية الثانية زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، اذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05)
- إن الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين: (التجريبية الأولى والضابطة) في الاختبار البعدي، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى
- إن الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين: (التجريبية الثانية والضابطة) في الاختبار البعدي، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية
- إن الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين التجريبيتين: (الأولى والثانية) في الاختبار البعدي، لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05)

وفي ضوء نتائج البحث تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات، والمقترحات
ومن التوصيات:

- تعميم أسلوبى القصة واللعب التمثيلي في رياض الأطفال لثبوت فائدتهما العملية.
- ضرورة الاهتمام بالتدريب على أسلوبى القصة واللعب التمثيلي في برامج إعداد وتدريب المعلمين.
- ضرورة تضمين أسلوبى: القصة واللعب التمثيلي في مناهج كليات المعلمين ومعاهد المعلمين.
- اشراك الآباء والأمهات في برامج تدريبية لزيادة توعيتهم بأهمية الاعتماد على النفس في حياة أطفالهم المستقبلية.
- الاستفادة من مقياس الاعتماد على النفس لتشخيص الأطفال الذين لا يعتمدون على انفسهم من قبل المعلمين وأولياء امور الأطفال.

ومن المقترحات:

- دراسة مقارنة لأثر أسلوبى: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة وحسب متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- دراسة مقارنة لأثر أسلوبى: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة في أكثر من روضة.
- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.

الملاحق

- ملحق (1) استفتاء مفتوح للأمهات والمعلمات
- ملحق (2) استفتاء مفتوح للأمهات
- ملحق (3) استبيان آراء المحكمين
- ملحق (4) مقياس الاعتماد على النفس بصورتها النهائية
- ملحق (5) البرنامج التدريبي (أسلوب القصة واللعب التمثيلي)



ملحق (1)

استفتاء مفتوح للأهيات والعلماء

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزتي الام الفاضلة

عزيزتي المعلمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإجراء بحثها الموسوم بـ (أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة) وغرض تحقيق هدف البحث، فإن الباحثة تقصد بالأعتماد على النفس (قدرة الطفل على تلبية متطلباته وحاجاته بنفسه دون طلب مساعدة الآخرين) ولذلك تتوجه اليك بالسؤال الآتي:

س/ هل ان طفلك يعتمد على نفسه أم على الآخرين في تلبية متطلباته وحاجاته ؟

المؤلفة

ايهان عباس علي



ملحق (2)

استفتاء مفتوح للامهات

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزتي الام الفاضلة

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإجراء بحثها الموسوم بـ (أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة) وفرض تحقيق هدف البحث، فإن الباحثة تقصد بالاعتماد على النفس (قدرة الطفل على تلبية متطلباته وحاجاته بنفسه دون طلب مساعدة الآخرين) ولذلك تتوجه اليك بالسؤال الآتي:

س/ ما هي المواقف التي يعتمد فيها طفلك على نفسه؟

المؤلفة

ايهان عباس علي



ملحق (3)

استبيان آراء المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الأستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة ببناء مقياس للأعتماد على النفس لدى طفل الروضة ولما نعهد فيكم من خبرة علمية نرجو التفضل بإبداء ملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات التي تم اعتمادها من الدراسة الاستطلاعية ومراجعة الأدبيات، وإضافة وتعديل ما ترونه مناسباً لمقياس الاعتماد على النفس، علماً أن الباحثة تعرف الاعتماد على النفس بـ (قدرة الطفل على تلبية متطلباته وحاجاته بنفسه دون طلب مساعدة الآخرين) علماً أن الأجوبة عن كل فقرة من فقرات المقياس ستكون على وفق التدرج الآتي (تنطبق عليه كثيراً، تنطبق عليه قليلاً، لا تنطبق عليه) وأن الأجوبة تكون من قبل عينة من الامهات.... تشكر الباحثة تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

المؤلفة

إيمان عباس علي

مقياس الاعتماد على النفس:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	يرتدي ملابس نفسه			
2	يستطيع ربط شريط الحذاء بصورة صحيحة			
3	يختار لعبه بنفسه			
4	يخلع ملابس بون مساعدة			
5	يشرب الماء لوحده			
6	يركب الدراجة بون مساعدة			
7	يستطيع عمل (ساندويج) نفسه			
8	يختار مكان الجلوس في السيارة لوحده			
9	يلقي التحية على الآخرين عندما يلتقيهم			
10	يحمل حقيبته بنفسه			
11	يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة			
12	يعلق ملابس نفسه			
13	يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها			
14	يستطيع ترتيب ملابس			
15	يحافظ على الأدوات والألعاب الخاصة به			
16	يصعد في السيارة لوحده			
17	يقوم بترتيب فراشه يوميا			
18	يختار الملابس التي يرتديها للخروج			
19	يشارك في تنظيف المائدة من الصحون ونقلها الى مكان الغسيل			
20	يشكر من يقدم له خدمة			
21	ينظف ما يثره من طعام على المائدة دون مساعدة			
22	يفسل يديه ووجهه ضد النهوض من النوم			
23	يستخدم معجون الاسنان والفرشاة في تنظيف اسنانه			
24	يرسم منظرا دون ان يقلد المعلم او يرسم مثله			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
25	يستأذن قبل ان يأخذ شيئاً لا يخصه			
26	يطفيء الاضاءة عند النوم			
27	يقوم بتقطيع الطعام بنفسه			
28	يفسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام ويعدّه			
29	يغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من شرب الماء			
30	يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من طعام او خلاقه من مكان قريب من البيت			
31	يدافع من نفسه اذا تجاوز عليه احد			
32	يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه			
33	يشاهد الرسوم المتحركة			
34	يختار هنية للأصلياء في مناسباتهم			
35	يغلق أزرار قميصه بنفسه			
36	يقلم أظافره بنفسه			
37	يشارك في النشاطات التي تقام في الروضة			
38	يستيقظ من تلقاء نفسه			
39	يختار اصلياءه بنفسه			
40	يقضي حاجته في المكان المخصص (دورة المياه)			
41	يساعد والدته في الاعمال الخاصة به			
42	يعتمد على نفسه في الذهاب الى السرير			
43	يسرح شعره بالمشط او الفرشاة			
44	يجيب على الهاتف			
45	يختار مكان التزهة في الزيارات او السفرات التي تقوم بها الاسرة			
46	يستطيع الخروج من المنزل بمفرده			
47	يستطيع ان يتخذ قراراته بنفسه			
48	ينظف المكان من السوائل المتسكبة			
49	يلعب مع اصلياءه خارج المنزل			



ملحق (4)

مقياس الاعتماد على النفس بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزتي الام الفاضلة

تحية طيبة وبعد.....

تروم الباحثة القيام بالبحث الموسوم بـ (أثر أسلوب القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة) وتضع بين يديك استبانة مقياس الاعتماد على النفس المتدرج لثلاث مستويات (تنطبق عليه كثيرا، تنطبق عليه قليلا، لا تنطبق عليه) المثلة في الأعمدة الثلاثة المحاذية لفقرات المقياس وعددها (30) فقرة، نأمل منك الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بصدق ودقة، فإذا كانت الفقرة تنطبق على طفلك كثيرا فضعي علامة (√) أمام عبارة (تنطبق عليه كثيرا) أما إذا كانت الفقرة تنطبق عليه قليلا فضعي علامة (√) أمام عبارة (تنطبق عليه قليلا) أما إذا كان مضمون الفقرة لا ينطبق عليه فضعي علامة (√) أمام عبارة (لا تنطبق عليه) علما أن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها أي شخص عدا الباحثة..... هذا ولكم فائق الشكر والتقدير.

المؤلفة

أيمن عباس علي

مقياس الاعتماد على النفس في صورته النهائية:

ت	الفقرات	تطبيق عليه كثيرا	تطبيق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
1	يرتدي ملابس بنفسه			
2	يختار ثمبه بنفسه			
3	يخلع ملابس بدون مساعدة			
4	يشرب الماء لوحده			
5	يركب الدراجة بدون مساعدة			
6	يحمل حقبيته بنفسه			
7	يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة			
8	يعلق ملابس بنفسه			
9	يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها			
10	يستطيع ترتيب ملابس			
11	يحافظ على الادوات واللعب الخاصة به			
12	يقوم بترتيب فراشه يوميا			
13	يختار الملابس التي يرتديها للخروج			
14	ينظف ما بعثره من طعام على المائدة دون مساعدة			
15	يفسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام ويعدده			
16	يستخدم معجون الاسنان والفرشاة في تنظيف استانه			
17	يفسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم			
18	يغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من شرب الماء			
19	يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من طعام او خلافه من مكان قريب من البيت			

ت	الفقرات	تنطبق عليه صحيحاً	تنطبق عليه قليلاً	لا تنطبق عليه
20	يختار هدية للأصدقاء في مناسباتهم			
21	يطلق أزرار قميصه بنفسه			
22	يقلم أظافره بنفسه			
23	يقضي حاجته في المكان المخصص (دورة المياه)			
24	يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة			
25	يعتمد على نفسه في الذهاب إلى السوبر			
26	يختار مكان النزهة في الزيارات أو السفرات التي تقوم بها الأسرة			
27	يستيقظ من تلقاء نفسه			
28	يجيب على الهاتف			
29	يلعب مع أصدقاءه خارج المنزل			
30	يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه			



ملحق (5)

البرنامج التدريبي (أسلوبي القصة واللعب التمثيلي)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الأستاذ القاضل.....المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تجريبية للتعرف على أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، ونظراً لما تمتلكه من خبرة ومعرفة يرجى الاطلاع على محتويات البرنامج وبيان آرائكم فيما يحتويه من خلال الاجابة على الاسئلة المحددة، علماً أن الباحثة تعرف القصة بأنها فكرة أو أفكار تجسد حدثاً يتناول جانباً معيناً من جوانب الحياة بحيث تنمي لدى الطفل الاعتماد على النفس وتعرف اللعب التمثيلي بأنه النشاطات التي يؤديها الأطفال في التمثيلات المحددة في البرنامج المعد لأغراض الدراسة بحيث ينمي لدى الطفل الاعتماد على النفس.

ان الهدف العام للبرنامج هو تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.

والاهداف السلوكية هي:

- ان يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها.
- ان يحافظ على نظافة المكان الذي هو فيه.
- ان يستطيع من تلقاء نفسه.

- ان يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام ويعدده.
- ان يعتمد على نفسه في الذهاب الى السرير.
- ان يركب الدراجة بدون مساعدة الآخرين.
- ان يختار لعبه بنفسه.
- ان يرتب فراشه يوميا.
- ان يخلع ملابسه وحده.
- ان يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم.
- ان يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة.
- ان ينظف ما يعثره من طعام على المائدة.
- ان يعلق ملابسه بنفسه.
- ان يغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استعمالها.
- ان يختار هدية للاصدقاء في مناسباتهم.
- ان يستخدم معجون الاسنان والفرشاة بصورة صحيحة.
- ان يقوم بنفسه شراء بعض المستلزمات من طعام او خلافة من مكان قريب من المنزل.
- ان يقضي حاجته في المكان المخصص (دورة المياه).
- ان يشرح شعره بالمشط أو الفرشاة.
- ان يستطيع استخدام الهاتف.
- ان يختار الملابس التي يرتديها للخروج.
- ان يرتدي ملابسه لوجهه.
- ان يغلق ازرار قميصه.
- التقويم - تجري الباحثة مناقشة مع الاطفال لابرار الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار القصة والتمثيلية.

علما ان الباحثة قد استخدمت في القصة طريقة سردها بأسلوب اللعب بالدمى القفازية وقسمت اوقات الجلسة الخاصة باللعب التمثيلي على وفق طريقة "شافتلز Shafels" في انموذج لعب الدور الصفي والمراحل هي:

الوقت	المراحل
3 دقائق	تهيئة المجموعة
3 دقائق	اختيار المشاركين
3 دقائق	اعداد المراقبين او المشاهدين
3 دقائق	اعداد المكان او المسرح
3 دقائق	التمثيل او الاداء
3 دقائق	المناقشة والتقييم
3 دقائق	اعادة الاداء او التمثيل
3 دقائق	المناقشة والتقييم للمرة الثانية
3 دقائق	المشاركة في الخبرات والتعميم

الاستاذ الفاضل.....المحترم

بعد قراءة القصة (التمثيلية) يرجى الاجابة عن الاسئلة وايداء الملاحظات.

الاسئلة:

1. هل يحقق محتوى القصة (التمثيلية) الهدف العام للبرنامج؟ نعم.....كلا
2. هل يحقق محتوى القصة (التمثيلية) الاهداف السلوكية؟ نعم.....كلا
3. هل تتفق النشاطات والفعاليات مع محتوى القصة (التمثيلية)؟ نعم.....كلا
4. هل تتفق النشاطات مع الزمن التقريبي للبرنامج (27 دقيقة)؟ نعم.....كلا
5. هل يتفق الحوار الذي يدور بين المشاركين بتقديم القصة (التمثيلية) مع المحتوى؟ نعم.....كلا

6. هل هناك اية ملاحظة او تعديل للأهداف السلوكية او المحتوى او الفعاليات او الوقت او الادوار ؟ يمكن ذكره

..... -
..... -
..... -

القصة
عنوان القصة بشرى تستيقظ مبكرا رقم القصة -1-

محتوى القصة

تستيقظ بشرى صباحا على تحية الزهرة وتذهب الى الروضة مبكرة وفي احد الأيام تعتذر الزهرة عن ايقاظ بشرى فتتأخر عن الروضة فتطلب من صديقها البلبل أن يوقظها، وفي صباح اليوم التالي تستيقظ بشرى على صوت البلبل سعيدة ويعددها يعتذر البلبل عن ايقاظها لأن صوته لايسعد الناس وليس لأيقاظ الكسالى وتقرر بشرى ان تستيقظ من تلقاء نفسها دون الاعتماد على احد .

توزيع الأدوار- بشرى، الأم، الزهرة، البلبل

الفعاليات والنشاطات:

الزهرة - صباح الخير

بشرى- صباح النور، ما أجمل أن يجد الإنسان من يوقظه من النوم صباحا

(تباشر بشرى بتحضير نفسها للذهاب الى الروضة)

الأم - هيا يا بشرى أسرعى

بشرى - نعم سأغسل يدي ووجهي وسألبس ملابسى.....وتذهب لتناول الفطور
مع والدتها

وبلا صباح اليوم التالي.... تستيقظ بشرى متأخرة

بشرى - لماذا لم توقظيني من النوم أيتها الزهرة ؟

الزهرة - لقد تعبت من ايقاظك كل صباح ثم انك يجب ان تتعودي الأستيقاظ
من تلقاء نفسك

بشرى - لقد تعودت على سماع صوتك صباحا

الزهرة - عليك ان تتعودي الأستيقاظ من تلقاء نفسك

(تظهر علامات الغضب على وجه بشرى)

بشرى - لا حاجة بي اليك أيتها الزهرة، سأطلب من صديقي البلبل ان يوقظني،
فهو على الأقل ذو صوت جميل

صوت البلبل: صو، صو، صو

بشرى - ما أجمل هذا الصوت، وما أجمل ان يستيقظ الانسان على صوت جميل
كصوت البلبل والآن لا حاجة بي اليك أيتها الزهرة

(وبلا صباح اليوم التالي تستيقظ بشرى متأخرة)

تظهر علامات الغضب على وجه بشرى وتذهب الى الروضة متأخرة دون ان
تشرح شعرها.

بشرى - لماذا لم توقظني أيها البليل؟

البلبل - لقد أيقظتك مرة واحدة وغنائي ليس لأيقاظ الناس أمثالك

بشرى - ولئن غناؤك أيها البليل؟

البلبل - أنتي أغني لمن هم يعملون فاملاً قلوبهم البهجة والسرور وعندما يكون

بمقدورك الاستيقاظ من تلقاء نفسك ستجدينني على نافذة الصف

أغني صو، صو، صو

وتقرر بشرى ان تستيقظ من تلقاء نفسها دون الاعتماد على أحد

(وفي صباح اليوم التالي تستيقظ بشرى مبكرة)

بشرى - ما أجمل أن يستيقظ الإنسان معتمداً على نفسه..... وتذهب الى الروضة

مبكرة

البلبل - صو صو صو..... يغني على نافذة صفها

عنوان القصة حمام سباحة رقم القصة -2-

محتوى القصة:

كانت عائلة البيط تعيش قرب النهر فالبيت يحب السباحة في النهر ويحب اللعب في الماء فهي حيوانات جميلة في متظرها وحركاتها وخاف الأب بطوط على أولاده الصغار من الحيوانات الأخرى، فقرر بناء حمام سباحة لهم وقد سمع أفراد العائلة هذا القرار وقالوا انه عمل صعب ولكن الأب أوضح لهم انه بالتعاون يمكن

بتأؤه من أجل أن يستحم فيه أفراد العائلة ويتم فيه غسل أيديهم ووجوههم وأجسامهم.

توزيع الأدوار - الأب بطوط، الأم بطوط، بطوط الصغير

الفعاليات والنشاطات:

الأب بطوط - هذا مكان جميل يصلح أن يستحم فيه صغارنا بدون خوف عليهم

الأم بطوط - ماذا تعني ؟

الأب بطوط - تبني حمام سباحة

الأم بطوط - هذا عمل صعب وكيف تبني وسط الماء ؟

الأب بطوط - نتعاون وتبني من أجل صغارنا

الأم بطوط - حسنا وماذا نفعل ؟

الأب بطوط - فلنبدا العمل، أحملني الطين والخشب..... (يقترّب بطوط يرقص ويغني)

بطوط الصغير - ماذا يفعل والدي ؟ يلعبان هذه لعبة جديدة..... سأذهب والعب معهم

بطوط الصغير - أنا هنا، أنا موسيقار، أنا بطوط الجميل.

(بطوط وبطوطه منشغلان بالعمل)

بطوط الصغير - يحمل طبله ويدق عليها ويردد بصوت عال... أنا هنا أنا هنا... أنا

موسيقار، أنا بطوط الجميل

(بطوط ويطوطة منشغلان بالعمل)

بطوط الصغير - يحمل طيلة ويدق عليها ويردد، أنا هنا لماذا لا تنظران إلي ؟

الأب بطوط - نحن نبني لك ولأخوانك حمام سباحة

بطوط الصغير - أنا غلطان يا أبي، فمن الواجب أن تساعدكما في البناء وسأحمل

الخشب والطين

الأب بطوط - أحسنت يا بني.....

(انتهى بناء الحمام)

الآن انتهى بناء الحمام ويمكنكم أن تستحموا فيه

بطوط الصغير - أنا سأستحم أولاً ويمكنني أن أغسل يدي ووجهي قبل تناول الطعام

وبعد

الأم بطوطة - لا تنسى أن تخلع ملابسك حينما تدخل الحمام

بطوط الصغير - نعم سأخلع ملابسني وأعلقها هنا حتى لا تبتل وعندما أكمل

المسباحة سوف ألبسها

الأم بطوطة - أحسنت يا بني....

(الأب بطوط والام بطوطة يشجعاً أولادهما على المسباحة في الحمام

وضرورة غسل أيديهم ووجوههم قبل تناول الطعام وبعد)

عنوان القصة جهاد النشيط رقم القصة -3-

محتوى القصة:

تحكي الجدة لأحفادها حكاية جهاد النشيط والحكاية هي (كان جهاد ولدا نشيطا يرتدي ملابسه وحده وينزل السلم بنفسه ويأخذ معه سطلا ومعولا ويلعب بالرمال النظيف ويعبدها يصعد على حصانه الخشبي ويدور به حول البيت وبعد انتهاء اللعب يصعد السلم الى البيت ويفتح الباب بنفسه ويضع السطل والمعول بنفسه في مكانه ويبدأ يستعد للاستحمام اذ انه ينزع ملابسه بنفسه ويغسل في الحمام والقطعة (ميمو) تراقبه يغسل، ويلبس ملابسه ويجلس الى المائدة ويستعد للعشاء ويمسك كوب الحليب بمفرده ويأكل عشاءه دون مساعدة والديه وبعد تناول العشاء ينظف أسنانه ثم يذهب الى فراشه بنفسه ويثام نوما عميقا ويقول اصدقائه هس هس نائم)

توزيع الادوار- الجدة، الاولاد

الفعاليات والانشاطات:

الجدة - تعالوا يا اولاد احكي لكم حكاية (تظهر علامات الفرح على وجه الاولاد)

الاولاد- حكاية حكاية

الجدة - نعم، حكاية جهاد النشيط

الاولاد - من هو جهاد يا جدتي؟

الجدة - جهاد ولد نشيط يرتدي ثيابه لوحده وينزل السلم بنفسه

الاولاد - لماذا ينزل السلم يا جدتي؟

الجدّة - لكي يلعب بالحديقة

الأولاد - وماذا يلعب؟

الجدّة - يأخذ معه سمّلا ومعوّلا ويلعب بالرمل النظيف

الأولاد - وهل يلعب بالرمل فقط؟

الجدّة - لا بل لديه حصان خشبي يلعب به، إذ انه يصعد على الحصان ويدور به حول البيت

الأولاد - ويعدّ اللعب ماذا يفعل؟

الجدّة - يصعد السلم الى البيت ويفتح الباب بنفسه ويرجع الألعاب في مكانها ويستعد للاستحمام

الأولاد - نعم، يا جدتي ان الغسل بعد اللعب مهم حتى يبقى نظيفا وجميلا

الجدّة - بعدها يا حبايبي يبدأ يستعدّ للعشاء ويجلس الى المائدة ويمسح كوب الحليب بمفرده ويأكل عشاءه دون ان يساعده أحد وبعدها ينظف أستاذه بالقرشاة والمعجون ثم يذهب الى فراشه لينام

الأولاد - هل نام جهاد يا جدتي؟

الجدّة - نعم. وحتى ان أصدقاءه (المنجاب والعصفور) يقولون هس هس جهاد نائم

الأولاد - هس هس جهاد نائم

الجدّة - نعم، انتم ايضا يا اولاد يمكنكم ان تفعلوا كل ما يفعله جهاد، لأنكم كبيرتم

عنوان القصة كيف تكون محبوبيا سمس

رقم القصة -4-

محتوى القصة:

كان سمس تائما نوما عميقا بعد نهار جميل مع اصدقائه وفي نومه رأى حلما ازججه (بان ما من احد يريد الاقتراب منه، لأنه لا يريد تقليد اظافره ولا يضع فوطه المائدة وقت تناول الطعام وكان يمزق ثيابه ويلوثها بالتراب فهو لا يملك شيئا يلبسه، وكان يبقى في فراشه حتى تغسل امه ملابسها فتجف وبعدها يرتديها. كان لا يمشط شعره حتى ان العصفور جاء وبنى عشه على شعره ولأنه لا يريد تنظيف اسنانه فقطد أصبح منظره قبيحا للدرجة ان عليه ان عليه ان يقلق فمه. ولأنه لا ينظف حذائه ولا يمسحه فانه كلما مشى فان اثار قدميه على الارض، كما يفعل الحيوان وعندما استيقظ من نومه حكى لصديقه القطة ما حلم فطلبت ان يفعل عكس ما حلم فعليه ان يستيقظ مبكرا من نومه وان يلقي التحية على والديه (صباح الخير) وينتبه الى المفصلة ويعتمد على نفسه في غسل يديه ووجهه ويتناول المنشفة بنفسه ويغلق حنفية الماء بعد استعمالها ثم يرتدي ملابس المدرسية ثم يعلق ملابس النوم في محلها ويجلس الى المائدة ويتناول الطعام مع امه وابيه واخيه ويودع اهله وينتبه الى الروضة بعد ان يحمل حقيبتة دون ان ينسى ان يضع سندويشا فيها أو فاكهة وما ان يصل الى الروضة عليه ان يحيى معلميه ويرفاهه وعند الانصراف الى البيت عليه ان لا يلعب في الشارع حتى لا تتسخ ملابسها وبعد ذلك اعلم باسمه ان فعلت هذا فهذا هو يومك السعيد.

توزيع الأدوار - سمس، القطعة

الفعاليات والنشاطات:

(يستيقظ سمس من نومه بعد حلم مزعج وينظر الى صديقته القطعة)

القطعة - ما بك يا صديقي؟

سمس - لقد حلمت حلما مزعجا

القطعة - وما هو الحلم؟

سمس - آه يا صديقي، لقد أزعجني الحلم ولا أدري ماذا أفعل؟

القطعة - أحكي لي حلمك وسأساعدك يا صديقي

سمس - صحيح، سأحكي لك، اسمعي يا صديقتي لقد حلمت بأن ما من أحد من
اصدقائي يريد الاقتراب مني وذلك لأنني لا أقلم أظاهري وأنه عند جلوسي
الى المائدة لا أضع قوطة الطعام وانني أمزق ثيابي وأنه عندما تتسخ أظفلي
جائسا على سريري أنتظر ان تقبل امي ملابسي وتجف حتى البسها، آه
يا صديقتي!

القطعة - وماذا أيضا ؟

سمس - اني كنت لا أمشط شعري فكان العصفور يبحث عن عش له فوضع عشه
فوق رأسي.

القطعة - وماذا أيضا ؟

سمسم - ولأني لا أنظف جذائي ولا البسه فعندما أمشي تظهر آثار أقدامي على الأرض، هذا هو حلمي المزعج

القطعة - عليل أن تتعلم من حلمك

سمسم - كيف؟

القطعة - عليك ان تفعل عكس ما حلمت

سمسم - وماذا أفعل؟

القطعة - عليك يا سمسم ان تستيقظ من نومك مبكرا وتلقي التحية على والديك (صباح الخير) وتذهب الى المدرسة وتعتد على نفسك في غسل يديك ووجهك وتتناول المنشقة بنفسك وتفضل حنفية الماء بعد استعمائها ثم ترتدي ملابسك المدرسية ثم تعلق ملابس النوم في محلها وتجلس الى المائدة وتتناول الطعام مع امك وابيك واخيك وتودع أهلک وتذهب الى الروضة بعد ان تحمل حقيبته دون ان تنسى ان تضع سندويشا فيها او فاكهة وما ان تصل الى الروضة عليك ان تحيي معلميك ورفاك وعند الانصراف الى البيت عليك ان لا تلعب في الشارع حتى لا تتسخ ملابسك.

سمسم - سأفعل...

القطعة - أعلم يا صديقي أن فعلت هذا، فهذا هو يومك السعيد

عنوان القصة مفاجأة العيد رقم القصة -5-

محتوى القصة:

في أول أيام العيد السعيد يستيقظ ديدوب من نومه ميكرا وينادي على أخته هيا يا أخوتي أستيقظوا اليوم هو العيد فيرتب ديدوب فراشه ويغسل وجهه وينزل السلم بمفرده ويتزل أخته من بعده (دبدوبة وديدوب الصغير) ويذهبون إلى غرفة والديهم وينادي ديدوب والديه ماما بابا هيا أستيقظوا اليوم هو العيد ويستيقظ الأب ويفتح باب الغرفة ويسلم الأطفال على والديهم ويقول لهم الأب والام كل عام وأنتم بخير ويذهب الأطفال إلى غرفة المعيشة وينتظرون قدوم والديهم فيدخل الأب والام ويبدأ الأب بإعطاء الهدايا لأولاده ويعطي هدية لأخته دبدوبة (ثوب) فتفرح به وترى أنه مناسب لها وتبدأ بارتداء ثوبها، أما ديدوب الصغير فيقدم له (حذاء) فيفرح به ويرى أنه مناسب له ويأشر بلبس الحذاء، أما ديدوب فينتظر وينظر إلى والديه فيحمل له أبوه صندوقا كبيرا فيأشر ديدوب بفتح الصندوق وبه دراجة، فيفرح ديدوب بها ويأشر بصعود الدراجة.

توزيع الأدوار: الأب والام، ديدوب، دبدوبة، ديدوب الصغير

الفعاليات والتشاطات:

ديدوب - هيا يا أخوتي أستيقظوا اليوم هو العيد، سوف أنزل إلى أبي وأمي ولكن يجب أن أرتب فراشي قبل أن أنزل.

(يأشر ديدوب بترتيب فراشه)

دبدوبة - هيا يا ديدوب ننزل إلى ماما وبابا مع أخينا ديدوب

دبدوب الصغير - هيا بنا

ينزل الاطفال جميعا السلم

يندق دبدوب الباب طلق طلق طلق

دبدوب - ماما، بابا استيقظا اليوم هو العيد يياشر الاب بفتح الاب

دبدوب الاب - صباح الخير يا احيائي (كل عام وانتم بخير)

دبدوبة الام - كل عام وانتم بخير ينذهب الجميع الى غرفة

المعيشة

الاب - ايامكم سعيدة ويقبل دبدوب الصغير ويقدم له هدية

دبدوب الصغير - شكرا لك يا ابي، ان هذا الحذاء يناسبني يياشر دبدوب

بلبس الحذاء

الاب - كل عام وانت بخير يا دبدوبة ويقبلها ويقدم لها هدية

دبدوبة - ثوب ! ثوب ! انه يناسبني

تياشر دبدوبة بارتداء ثوبها

دبدوب - انا، انا ليس لدي هدية..... تظهر علامات الحزن على وجهه

دبدوب

ويأتي الاب ويحمل صندوقا كبيرا

الاب - هذه هديتك

دبدوب - هديتي هديتي سأفتح الصندوق

يياشر دبدوب بفتح الصندوق

دبدوب - دراجة دراجة!

يياشر دبدوب بالصعود على الدراجة

عنوان القصة ليلى تحب التمثيل رقم القصة -6-

محتوى القصة:

صنعت ليلى مسرحا لتمثل فيه هي واصدقاؤها قصة (سنبل النظيف) فوضعوا كراسي وعريّة ومائدة طعام ودمية وحوضا للاستحمام وأحضرت ليلى ملابس التمثيل وتلعب ليلى (دور سنبل ويتضمن الدور بأن سنبل تلميذة في الروضة يستيقظ من نومه مبكرا ويلبس ملابسه ويقفل أزوار قميصه ويعدها يضع طعامه في حقيبته ويسلم على امه ويذهب مع صديقه الى الروضة وفي الطريق يسقطان في الحفرة وتسخ ملابسهما ويعدها يقرران العودة الى البيت فيعود سنبل وصديقه الى البيت ويغسل مرة ثانية ويلبس ملابس نظيفة ويصفق جمهور المشاهدين لـ (ليلى) على حسن ادائها.

توزيع الادوار- ليلي (سنبل)، صديق سنبل، أم سنبل، جمهور المشاهدين

الفعاليات والنشاطات:

ليلي - هيا يا أصدقائي أستعدوا للتمثيل

الأصدقاء - هيا هيا هيا

ليلي - أنا سوف أؤدي دور سنبل

(تباشر ليلي ارتداء الملابس الخاصة بدور سنبل)

طفل من الأصدقاء - أنا سوف أؤدي دور صديق سنبل

(يباشر في ارتداء ملابس صديق سنبل)

طفل آخر - وأنا سوف أؤدي دور أم سنبل

(يباشر في ارتداء ملابس أم سنبل)

ليلي - هل أنتم مستعدون

الأصدقاء - نعم

ليلي - الآن سنبدأ التمثيل... تؤدي ليلي دور الاستيقاظ من النوم

طق، طق، طق

(تدخل أم سنبل غرفة سنبل)

أم سنبل - صباح الخير

سنبل - صباح النور يا ماما

(تباشر أم سنبل اعداد الفطور)

أم سنبل - تعال يا سنبل تناول افطارك

سنبل - سأأتي حالا بعد أن أغسل يدي ووجهي

(يمسك سنبل كوب الحليب ويباشر بتناوله... فيسقط الكوب على المنضدة)

أم سنبل - سأنظف المائدة

سنبل - لا يا أمي، أنا سأنظفها

(يحمل سنبل قطعة قماش وينظف المائدة)

أم سنبل - ضع طعامك في الحقيبة

سنبل - لقد وضعته وسأذهب لكي أغسل يدي ووجهي

أم سنبل - هيا يا ولدي، حتى لا تتأخر

جرس رن رن رن

علي (صديق سنبل) - صباح الخير

سنبل - صباح النور

علي - هيا نذهب الى الروضة

ام سنبل - مع السلامة

(يباشر سنبل يحمل حقيبته والذهاب مع صديقه علي للروضة... وفي الطريق... طاخ، طاخ، يقعان في حفرة)

علي - اتسخت ملابسني

سنبل - وأنا أيضا

علي - ماذا نفعل ؟

سنبل - سنعود الى البيت ونستحم (يباشر سنبل بفتح الباب)

سنبل _ ماما ماما لقد وقعنا في الحفرة

الام - ادخل الحمام واستحم

(يدخل سنبل الحمام ويستحم)

الام - هذه ملابس نظيفة

سنبل - شكرا لك

جمهور المشاهدين - هيه هيه أحسنتم، أحسنتم (تصفيق)

متوان القصة ميلاد سعيد رقم القصة -7-

محتوى القصة:

لكل انسان ذكرى عزيزة على قلبه وهي ذكرى مولده يحتفل بها كل سنة في نفس التاريخ الذي ولد فيه وها هي صديقتنا سعاد تحتفل بعيد ميلادها وتستعد مائلتها للاحتفال اذ تعد والدتها ثوبا جديدا ويقرر والدها ان تقام حفلة عيد ميلادها في حديقة المنزل فيتعاون اخوانها في تنظيف الحديقة ووضع الكراسي فيها، وتعد أم سعاد الكيك وتزينها سعاد بالكرامة ويضع اخوانها الصحون على المنضدة وتبدأ سعاد بالاستعداد للاحتفال، ترتدي ثوبها الجديد وتسرح شعرها وعند تحديد موعد الحفلة حضر اصداؤها وقدموا لها التهاني والهدايا وتمنوا لها العمر المديد ورقصوا وغنوا وشربوا المشروبات التي قدمها اخوها وبعدها اطلقت سعاد الشموع المشتعلة ورددوا جميعا (عيد ميلاد سعيد يا سعاد) وذهبوا الى بيوتهم مسرورين.

توزيع الادوار: أم سعاد، سعاد، أبو سعاد، أخو سعاد، الأصدقاء

الفعايلات والنشاطات:

الأم - اليوم هو عيد ميلادك يا عزيزتي

سعاد - وما هو عيد الميلاد؟

الأم - هو ذكرى مولدك يا حبيبتي وفي كل سنة وفي نفس التاريخ الذي ولدت فيه نحتفل.

سعاد - وماذا ستفعل؟

أم سعاد - سنعد لك حفلة.

سعاد - حفلة ١

الام - نعم. ولقد أعددت لك ثوبا جديدا بهذه المناسبة

سعاد - شكرا لك يا أمي وهل تحتاجين لمساعدة ؟

الام - نعم أنا سأقوم بأعداد الكيك وانت ضعي الكريمة لتزيين الكيك

(تياشر سعاد بوضع الكريمة على الكيك)

الأب - لقد قررت ان تقام حفلة في الحديقة

الأولاد - حفلة ١

(تظهر علامات الفرح على الأولاد)

الأب - يجب أن نتعاون في تنظيف الحديقة ووضع الكراسي فيها

(يتأشر الأولاد بتنظيف الحديقة ووضع الكراسي)

سعاد - سأذهب الى غرفتي لأرتدي ملابستي وأمشط شعري

جاء موعد الحفلة.....جرس.....ون - ون - ون

الأصدقاء - مرحبا

أخو سعاد - مرحبا تفضلوا .

الأصدقاء - عيد ميلاد سعيد ياسعاد

سعاد - شكرا لكم يا أصدقائي

(تبأشر سعاد بفتح الموسيقى)

الأصدقاء - هيا بنا نرقص ونغني

(يبأشر أخو سعاد بتقديم المشروبات المنعشة)

الأصدقاء - هيا بنا نرقص

الأم - هيا يا أولاد نطفئ الشموع

(تبأشر سعاد بإطفاء الشموع.....ويردوا جميعا عيد ميلاد سعيد يا

سعاد..... ويصفق الأصدقاء ويقدموا لها التهاني وأهدايا ويفادرون إلى بيوتهم

مسرورين)

عنوان القصة زيارة مريض رقم القصة - 8-

محتوى القصة:

كانت عائلة ياسر تعيش في المدينة وقد مرض عمهم مرتضى الذي كان يعيش في الريض فقرّر الأب أن يأخذ عائلته لزيارة بيت أخيه وأولادهما (مصطفى وأمل) فاشترى الأب ازهارا لأخيه أما ياسر فقرّر شراء كرة لأبن عمه وأما زينب فقررت شراء لعبة لابنة عمها وبعدها انطلقوا في السيارة مسرورين.

توزيع الاموال: الأب، ياسر، زينب

الفعاليات والنشاطات:

الأب - نسافر يوم الخميس لزيارة أخي مرتضى.

زينب - أنا أحب الريف وأحب أولاد عمي وسوف نركض ونلعب ونفرح.

ياسر - الريف جميل وسوف أطاردهم الفرافشات مع أولاد عمي.

الأب - حسنا لكن يجب أن تلعبوا بهدوء لأن عمكم مريض.

الأولاد - نعم يا أبي.

الأب - سأذهب لأشتري أزهارا وأنتم هيئوا أنفسكم.

زينب - سألبس ثوبي وأمشط شعري.

ياسر - وأنا أيضا.

الأب - ألم تنسوا شيئا؟

زينب - سأشتري هدية لأبنة عمي أمل.

ياسر - وأنا سأشتري هدية لأبن عمي.

الأب - وما الهدية؟

زينب - أنا سأشتري لعبة.

ياسر - وأنا سأشتري كرة (وفي الصباح انطلقوا في السيارة فرحين).

عنوان القصة الساحر قطوط رقم القصة -9-

محتوى القصة:

يقام احتفال تخرج أطفال التمهيدي في الروضة، ويحضر الحفل الساحر قطوط، ويقدم الساحر قطوط عرضه للأطفال، ويضرب الأطفال للعرض الذي يقدمه قطوط.

توزيع الأدوار: المعلمة، الأطفال، الساحر (قطوط)

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة -- سيحضر ساحر من الهند ويعرض عليكم العابه

الأطفال -- متى سيحضر؟

المعلمة -- سيحضر في حفلة تخرج أطفال التمهيدي

الأطفال -- هيه، هيه، سيحضر الساحر قطوط

المعلمة -- عليكم أن تجلسوا هادئين حتى تستمتعوا بالعرض

الأطفال -- نعم، ست

المعلمة -- تعالوا نرتب القاعة

الأطفال -- نعم ست

(يباشر الأطفال مع المعلمة بترتيب القاعة).....بدأ الاحتفال

المعلمة - أهلا بكم يا اطفال في حفلنا وترحب جميعا بالساحر قطوط لحضوره
حفلنا

الساحر قطوط - أهلا بكم يا اطفال

الأطفال - أهلا بك..... يبدأ العرض يرفع الساحر عصاه نحو الاعلى

الساحر قطوط - جلا جلا تسقط أمشاط على الاطفال

الأطفال - الله الله ! هذا مشط سوف نهشم شعرك به (يباشر الساحر بتحريك
قبعة)

الساحر قطوط - جلا جلا..... تسقط فرش اسنان من القبعة

واحد من الاطفال - هذه الفرشاة تناسبني

طفل آخر - وهذه تناسبني أنا

الساحر قطوط - جلا جلا..... يخرج من قبعة كرة

الأطفال - كرة ! كرة !

الساحر قطوط - انظروا الى الكرة

الأطفال - ما بها ؟

الساحر قطوط - جلا جلا..... أخضت الكرة

الساحر قطوط - يردد جلا جلا..... يظهر متدبل أبيض وأزرق

الأطفال - ما أجمله يمكن ان نمسح به وجوهنا..... يبدأ الأطفال بالتصفيق

الساحر قطوط - يردد جلا جلا..... أرجو ان تكونوا قد استمتعتم بالعرض

الأطفال - هيه هيه..... تصفيق

عنوان القصة القطة الاتكالية رقم القصة -10-

محتوى القصة:

في الغابة السعيدة يعيش الاصدقاء الديك والارنب والسحفاة والبطة والقطة في بيت واحد ويؤدي كل منهم دوره في تلبية متطلباته واحتياجاته ما عدا القطة التي تتميز بالاتكال على الآخرين في تلبية متطلباتها من لبس الملابس وتمشيط الشعر وإعادة الألعاب الى محلها، وفي صباح يوم من الأيام جلس الاصدقاء وذكر كل منهم التصرفات الاتكالية التي تقوم بها القطة، فتشعر القطة بالخجل من نفسها وتعتذر من اصديقاتها وتعدهن بانها سوف تعتمد على نفسها.

توزيع الادوار: الديك، الارنب، السحفاة، البطة، القطة.

الفعاليات والنشاطات:

(يجلس الاصدقاء الديك والارنب والسحفاة والبطة الى المائدة ما عدا القطة التي تجلس بعيدا عنهم وتموء)

القطة - ميو ميو ميو

(ينظر الاصدقاء للقطة)

الديك - مسكينة يا ليتها القطة لا ترتب الألعاب بعد استعمالها

الارنب - يضع يده على رأس القطة (مسكينة القطة لا تنظف أسنانها)

السلحفاة - تضع يدها على رأس القطة (مسكينة القطة لا تسرح شعرها)

البطة - تضع يدها على رأس القطة (مسكينة القطة لا تلبس ملابسها بنفسها)

القطة - ميو، ميو، ميو تنهض القطة من الأرض وتظهر علامات الخجل على تصرفاتها

القطة - أنا أسفة يا أصدقائي، وسوف أغير من تصرفاتي وأعدكم بأنني سوف اعتمد على نفسي في تلبية متطلباتي وسأكون صديقة للجميع.

اللعب التمثيلي		
عنوان التمثيلية	نائب الكرة	رقم التمثيلية -1-

المحتوى:

- كان نائب الكرة يلعبان في غرفتهما ، بينما كانت الام تعد الطعام
- تطلب الام من طفليها أن يرتبا العابهما بعد الانتهاء من اللعب
- ترتب هدى العابها بينما يترك نائب الكرة العابها متناثرة
- يجرح نائب الكرة بها
- يعطي نائب الكرة وعدا لأمه بأنه سوف يرتب العابها مستقبلا

توزيع الأدوار: الأم، ثائر، هدى

الفعاليات والأنشطة:

ثائر - تعالي يا هدى نلعب

هدى - بماذا نلعب ؟

ثائر - نلعب بالمكعبات

هدى - هيا هيا يا أخي

(تباشر الأم بإعداد الطعام في المطبخ)

الأم - لا تنسوا يا احبائي أن ترجعوا الألعاب الى مكانها بعد الانتهاء من اللعب

هدى - نعم يا أمي، أنا سأعيد هذه الألعاب

ثائر - يترك الألعاب متناثرة على الأرض

هدى - ألا ترجعها يا ثائر ؟

ثائر - فيما بعد سألعب أولاويخرج كرتيه ويلعب بها ويردد سأصبح هداها

...أنا هداها...وأذا به يصطدم بأحدى المكعبات وتجرح قدمه

ثائر - آه..آه قدمي

هدى - ماما..ماما.. لقد جرحت قدم ثائر (تأتي الأم مسرعة)

الأم - دعني ألي قدمك يا بني

ثائر - أه ! قديمي ... (تباشر الأم بتعقيم الجرح وتضميده)

الأم - اثم أقل لك يا ولدي أن ترتب العابك وتعيدها الى مكانها

يخفض ثائر رأسه أسفا لما حصل

ثائر - انا أسف يا أمي وسوف أعيدها

الأم - هل أعتبر ذلك وعدا منك ؟

ثائر - نعم يا أمي

هدى - ماما سأرسم ثائرا وهو يعطيك وعده حتى لا ينسى..... ويضحك الجميع

عنوان التمثيلية أين ذهبتم سلمى رقم التمثيلية -2-

المحتوى:

- تعود سلمى من الروضة.
- تسلم على أمها وتدخل غرفتها.
- تطعم سلمى قطبتها يوميا.
- وفي أحد الأيام عند عودتها من الروضة لا تطعم قطبتها.

توزيع الأدوار: سلمى، أم سلمى، القطعة، السرير، الحقيبة، الحذاء، الكرسي، حنقية الماء، الهاتف، الورد.

الفعاليات والنشاطات:

القطعة - لقد حان موعد طعام الغداء.....أنتي جائعة، اليوم لم تطعميني سلمى،
سأبحث عنها فأين ذهبت سلمى؟

(تباشر القطعة بالدخول في غرفة سلمى، لترى هل هي موجودة)

القطعة - يا سرير يا سرير، من فضلك قل لي، أين ذهبت سلمى؟

السرير- لقد غادرتني مبكرة كعادتها كل صباح يعد ان قامت بترتيبتي، ولم أرها
منذ ذلك الحين

تنظر القطعة للحقيبة

القطعة - يا حقيبة، يا حقيبة... هل رأيت سلمى؟

الحقيبة - حين عادت سلمى من الروضة، خلعتني ووضعتني في مكاني كعادتها ولم
أرها منذ ذلك الحين

القطعة - حسنا يا ثوب، أين هي سلمى؟

الثوب - بعد عودتها من الروضة، نظفت أكمامي وعلقتني في الخزانة ولم أرها منذ
ذلك الحين

القطعة - وأنت يا كرسي؟

الكرسي - بعد عودتها من الروضة، جلست عليّ، ثم أنصرفت بسرعة ولم أرها منذ
ذلك الحين

القطعة - وأنت يا مرآة؟

المرأة - في الصباح الباكر، وقبل أن تذهب الى الروضة، وقفت أمامي تسرح شعرها
النظيف ولم أرها منذ ذلك الحين

القطة - أنني جائعة وسلمى لا يمكن أن تنساني، أنها ستأتي لأنها تدري أنني جائعة
وتنظر القطة للكرة.... يا كرة، هل رأيت سلمى؟

الكرة - بعد ظهر أمس لعبنا سوية أنا وهي وأخيها الصغير ثم أعادتي الى مكاني
هنا

القطة - وانت يا حنفية الماء؟

الحنفية - حين عادت سلمى من الروضة غسلت يديها ووجهها ثم غسلت رجليها
وأغلقتني ولم أرها منذ ذلك الحين

تنظر القطة الى الهاتف..... وانت يا صديقي الهاتف؟

الهاتف - لقد تكلمت سلمى مع صديقة لها ثم أسرع في الخروج

القطة - وانت يا أيتها الوردية؟

الوردية - نعم. لقد مرت بقربي وشممت رائحتي الزكية ثم خرجت راکضة دون ان
تؤذيني

القطة - أين ذهبت سلمى، وإذا ذهبت قبل أن تتناول طعامها؟.....

يا أم سلمى، أين ذهبت سلمى؟

أم سلمى - بعد هودتها من الروضة، سلمت علي، ثم أستاذتني للذهاب الى بيت
جارتنا زينب وتم أرها منذ ذلك الحين.

(تباشر سلمى بفتح باب البيت والدخول الى البيت)

القطعة - أين كنت يا سلمى؟

سلمى - كنت في بيت جارتنا زينب

القطعة - أنني جائعة

سلمى - ان زينب مريضة، ولم تحضر الروضة هذا اليوم فزرتها حتى أطمئن عليها .

القطعة - ألم تكوني جائعة

سلمى - الواجب أولا ثم الطعام

عنوان التمثيلية الطائفة الورقية رقم التمثيلية -3-

المحتوى:

- يصنع محمد طائفة
- يذهب محمد الى المحل القريب من داره لشراء مواد الطائفة
- تلعب اخته مع صديقتها هدى بالطائفة
- تتمزق الطائفة اثناء اللعب
- يصنع محمد طائفة اخرى

توزيع الادوار: الأب، الأم، محمد، هدى، زينب..... أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

زينب - ما أجمل الطائفة

محمد - لقد صنعتها بنفسى

زينب - لكن ينقصها خيط حتى ترتفع في الهواء

محمد - نعم. سأذهب الى محل أبي علي لأشتري خيطا

زينب - العب بها مع صديقتي هدى حتى تعود

محمد - نعم. لكن حافظي عليها

زينب - هيا تلعب بالطائفة

(تباشر زينب اللعب بالطائفة مع صديقتها هدى)

هدى - دعيني اللعب بها

زينب - آه آه آه لقد تمزقت الطائرة

(يعود محمد وييده خيط الطائرة)

محمد - ماذا فعلت بالطائرة ؟

يياشر محمد بالبكاء..... وتدخل الام غرفة محمد

الام - يا زينب وانت يا هدى كان من الافضل ان تحافظا على الطائرة حتى يعود محمد

زينب - انا آسفة

هدى - انا آسفة

محمد - اريد طائرتي، اريد طائرتي

زينب - لقد تمزقت الطائرة اثناء اللعب

هدى - انا آسفة

الام - خذ ورقا ملونا واصنع طائرة اخرى

يدخل الاب غرفة محمد

الاب - لماذا تبكي يا ولدي ؟

محمد - لقد تمزقت هدى وزينب طائرتي

الاب - طائر تك !

تظهر علامات التعجب على وجه الاب

محمد - نعم طائرتي

الاب - تعني انك صنعت طائرة !

محمد - اعطني ورقا وخيطا وسأصنع طائرة أخرى

الاب - ها، ها، احمست يا ولدي بصنعك طائرة جديدة

يضحك الاب مع ولده ويشجعه على اختيار لعبه بنفسه

منوان التمثيلية سفرة الى الحديقة العامة رقم التمثيلية - 4-

المحتوى:

- يقرر الاصدقاء السلحفاة والارنب القيام بسفرة الى الحديقة العامة
- ينظم اليهم القطة وديوب
- يتعاون الجميع في تحضير مستلزمات السفرة
- يصعد الاصدقاء في عربة ديدوب
- يغني الاصدقاء ويفرحون

توزيع الادوار: السلحفاة، الارنب، القطة، ديدوب... أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

السلحفاة - اليوم هو يوم الجمعة

الارنب - في يوم الجمعة لا نذهب الى الروضة

السلحفاة - أين نذهب يا صديقي الارنب ؟

الارنب - نذهب الى الحديقة العامة

السلحفاة - نعم الشمس طالعة والهواء لطيف ولكن يا صديقي الارنب يجب ان

تهييء نفسك الارنب - سألبس ملابسني

تمر القطة بالقرب منهم

القطة - ميو ميو ميو (صباح الخير يا اصدقاءني)

الاصدقاء - صباح النور

القطعة - اراكم مشغولين

الاصدقاء - نحن نستعد للسفرة

القطعة - هل اذهب معكم ؟

الاصدقاء - اهلا بك

السلحفاة - تعالوا جميعا نعد الطعام قبل ذهابنا

ويعد اعداد الطعام

القطعة - سألبيس ملايسي وسأحمل حقيبة الغذاء

الارنب - وأنا سأحمل سجادة لكي نجلس عليها

السلحفاة - وأنا سأجلب كرسي الصغيرة معي

طوط طوط طوط يمر ديدوب بعريته

ديدوب - الى اين انتم ذاهبون ؟

الاصدقاء - الى الحديقة العامة

ديدوب - هل اذهب معكم ؟

الاصدقاء - اهلا بك

ديدوب - هيا، اصعدوا في العربة

السلحفاة - هيا بنا نصعد

الارنب والقطعة - هيا بنا نصعد

الارنب - أنا سأجلس قرب ديدوب

القطعة - أنا سأجلس في وسط العربة

السلحفاة - أنا سأجلس في مقدمة العربة وتنطلق عربة ديدوب

طوم طوم طوم ويغني الاصدقاء ويفرحوا

عنوان التمثيلية ترتيب الملابس رقم التمثيلية -5-

المحتوى:

- تقوم الأم أرثوية بترتيب ملابس الشتاء
- تسأل أرثوية الصغيرة أمها
- تطلب الأم مساعدة أبنيتها في ترتيب ملابس الشتاء
- تشكر الأم أبنيتها على مساعدتها

توزيع الأدوار: الام (ارثوية)، ارثوية الصغيرة..... أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

الام (ارثوية) - تعالي يا حبيبتي ترتيب ملابس الشتاء

ارثوية الصغيرة - نعم يا ماما، وماذا أفعل؟

الأم - أرجو أن تساعديني بطيها ووضعها في هذا الصندوق

ارنوية الصغيرة - ولماذا نقوم بترتيبها ؟

الأم - لأن فصل الشتاء أنتهى، لا بد من طيها ووضعها في هذا الصندوق حتى تكون جاهزة في الشتاء القادم.

ارنوية الصغيرة - سأرتب ملابسى

الأم - أحسنت يا حبيبتي

تباشر الأم باعطاء الملابس الصيفية لارنوية

ارنوية الصغيرة - وأنا ماذا سأفعل بهذه الملابس

الأم - سوف نرتبها ونضعها في الخزانة

ارنوية الصغيرة - وكيف نرتبها ؟

الأم - نقوم بطيها هكذا....

(تباشر الأم بطي الملابس أمام ابنتها)

ارنوية الصغيرة - هكذا يا امي

الأم - نعم وبعضها نعلقها في الخزانة الخاصة بها

ارنوية - سوف أعلق ملابسى

(تشكر الأم ابنتها على مساعدتها وتشجعها على الاعتماد على نفسها)

عنوان التمثيلية الساعة رقم التمثيلية -6-

المحتوى:

- ينام بطوط حتى الساعة السابعة والنصف
- موعد الدوام في الروضة هو الثامنة
- تدق الساعة فيستيقظ بطوط
- يفسل يديه ووجهه
- يتناول الحليب
- يذهب مع صديقه دبدوب الى الروضة

توزيع الادوار: الاب، الام، بطوط، الساعة، دبدوب..... أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

الساعة - لقد تأخر بطوط في نومه

تك تك تك..... هيا يا بطوط استيقظ

بطوط - يستمر في نومه

الساعة - تك تك تك..... هيا يا بطوط استيقظ

بطوط - نعم، نعم، استيقظت من النوم

الساعة - قل لوالديك صباح الخير

(يفرك بطوط عينيه)

بطوط -- صباح الخير يا والدي العزيزين

الاب والام -- صباح النور يا بطوط

الساعة -- تك تك تك..... اغسل يديك ووجهك

بطوط -- نعم سأذهب الى الحمام واغسل

الام -- تعال يا بطوط تناول فطورك

يباشر بطوط بشرب الحليب

الاب -- احرص يا بطوط على تناول الحليب فهو مفيد للصحة

الساعة -- تك تك تك..... اغسل يديك ووجهك

(يباشر بطوط بتناول الحليب بعد جلوسه الى المائدة)

الاب -- احرص يا بطوط على تناول الحليب فهو مفيد للصحة

الساعة -- تك تك تك..... فرش أسنك بالمعجون

بطوط -- نعم سأستخدم الفرشاة والمعجون لتنظيف أسناني

الام -- هل تحتاج الى مساعدة ؟

بطوط -- لا يا امي سأرتدي ملابسني

الساعة -- تك تك تك..... أقفل الأزرار يا بطوط

الام -- بإمكانني مساعدتك في قفل الأزرار

بطوط - سأسدها بنفسني

صوت طوط طوط طوط

الساعة - تك تك تك لقد جاء صديقك يا بطوط (دبدوب صديق بطوط)

دبدوب - هيا نذهب الى الروضة بدراجتي الهوائية

يباشر بطوط بحمل حقيته

بطوط - ماما سأذهب مع صديقي دبدوب

الام - مع السلامة

عنوان التمثيلية ملابس عيد الميلاد رقم التمثيلية -7-

المحتوى:

- تلتقي الامهات ام مروة وام سحر في أحد الأزقة المؤدية الى السوق
- تقام حفلة عيد ميلاد مروة
- تهين ام مروة ملابس ابنتها
- ام سحر تسمح لابنتها انتقاء ملابسها وتحضيرها

توزيع الادوار: ام مروة، ام سحر

الفعاليات والنشاطات:

ام سحر - مرحبا ام مروة كيف حالك واحوال العائلة؟

ام مروة - مرحبا بخير والحمد لله

ام سحر - ما هذه الملابس؟

ام مروة - انها ملابس لـ (مروة) هيأتها استعدادا لعيد ميلادها

ام سحر - وهل تهيئين ملابسها بنفسك؟

ام مروة - نعم الاتفضلين الشيء نفسه؟

ام زينب - ان اينتي تهين ملابسها لوحدها وأرجو ان تعلمي اينتك الاعتماد على نفسها في تحضير ملابسها مع اعطاء النصائح عند الضرورة.

عنوان التمثيلية هيا للعب رقم التمثيلية -8-

المحتوى:

- تحمل المعلمة بطاقات مرسوم عليها طفل يغسل وجهه وآخر يمشط شعره وآخر يأكل طعامه وآخر يرتب فراشه وآخر ينام في فراشه وآخر ينظف الطعام المتناثر على المائدة وآخر يقضي حاجته في المكان المخصص (التواليت).

توزيع الادوار: المعلمة، محمد، هدى، وداود.....اطفال في الصف نفسه

الفعاليات والمنشآت:

المعلمة - صباح الخير يا أجبالي

الأطفال - صباح النور

المعلمة - اليوم سوف نلعب

محمد - ست ماذا نلعب؟

المعلمة - عندي مجموعة من الصور تمثل مهارات يقوم بها كل طفل في بيئته وسوف يقوم أحدكم بتمثيل ما موجود في الصور وعليكم ان تشاركونا وتحدثونا، حسنا من يرغب ان يبدأ أولاً.

(تباشر المعلمة باعطاء هدى بطاقة فيها صورة طفل يمشط شعره)

هدى - تبدأ بإداء دور تمشيط الشعر

الأطفال - ست ان هدى تمشط شعرها

المعلمة - نعم ان هدى تمشط شعرها وان على كل ولد او بنت ان يمشط شعره باستخدام المشط او الفرشاة وذلك لان الترتيب والنظافة مهم لكل فرد.

وداد - ست انا

المعلمة - تفضلي، تقدم المعلمة بطاقة فيها صورة طفلة تنظف الطعام المتناثر على المائدة

الأطفال - انها تنظف المائدة من الطعام

المعلمة - احسنتم يا احيائي انه عند الانتهاء من تناول الطعام يجب ان ننظف
المائدة من الطعام المتناثر وان نساعد والدينا في ارجاع الصحون الى مكان
الغسيل.

المعلمة - هيا يا اطفال صفقوا لـ (وداد) على حسن ادائها

ندي - ست. انا

المعلمة - تفضلي. تقدم المعلمة صورة طفلة تسد ازرار قميصها

الاطفال - انها تسد الازرار

المعلمة - احسنتم. لايد لنا عند لبس القميص ان نقوم بسد الازرار وان لانترك
ازرار ملابسنا مفتوحة وذلك لان منظره سيكون غير جميل

المعلمة - شكرا يا ندي على حسن ادائك..... وهكذا مع بقية الصور

(تشجع المعلمة الاطفال على ضرورة الاعتماد على النفس في تلبية متطلباتهم وعدم
الاعتماد على الآخرين (ملحق 6))

عنوان التمثيلية خلع البنطلون رقم التمثيلية -9-

المحتوى:

- اداء الحركات التمثيلية الصامتة عن ارتداء الملابس وخلعها .

توزيع الادوار: المعلمة، علي، محمد، أحمد..... أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة - صباح الخير

الاطفال - صباح النور

المعلمة - سسنقوم اليوم بآداء بعض الحركات التمثيلية الصامتة عن ارتداء

الملابس وخلعها وسنشارك جميعا في آداء هذه الحركات، حسنا من منكم

سيبدأ؟

علي - ست أنا

المعلمة - ان علي سيؤدي دورا ما وعليكم جميعا ان تشاركوني وتحذثوني عن الدور

الذي سيؤديه

الاطفال - نعم، ست

المعلمة - تبدأ بإعطاء علي بطاقة مرسوم عليها (طفل يحاول خلع البنطلون بمسك البنطلون من فوق)

الأطفال - أنه يقوم بخلع البنطلون

المعلمة - نعم. انه يقوم بخلع البنطلون من خلال مسك البنطلون من فوق

(تعطي المعلمة بطاقة مرسوم فيها طفل ينزل البنطلون نحو الاسفل)

محمد - يينا بأداء الدور

المعلمة - انه ينزع البنطلون

المعلمة - نعم، عندما نريد ان نخلع البنطلون يجب ان تمسكه نحو الاسفل ونشده لغاية آخره، وشكرا لك يا محمد.

احمد - ست.. أنا

تقدم المعلمة بطاقة مرسوم عليها طفل ينزل البنطلون كاملا

الأطفال - أنه يقعد على الأرض

المعلمة - نعم عندما نريد ان نخلع البنطلون يجب ان نجلس على الأرض او على كرسي لسحب البنطلون حتى يسهل خلعه..... وهيا يا اطفال صفقوا د (أحمد) على حسن ادائه.

مالك - ست أنا

المعلمة - تفضل يا مالك

تباشر المعلمة بإعطاء مالك بطاقة مرسوم عليها طفل يخلع البنطلون حتى النهاية

احمد - يبدأ بأداء النور

الاطفال - انه يخلع البنطلون

المعلمة - احسنتم يا احيالي

(تجري المعلمة مناقشة مع الاطفال تتعلق بضرورة الاعتماد على النفس في ارتداء الملابس وخلعها)

عنوان التمثيلية لعبة الثعابين والسلالم رقم التمثيلية -10-

المحتوى:

- تأتي الأم من السوق وفي يدها لعبة.
- لعبة الثعابين والسلالم.
- يتعجب الاطفال من هذه اللعبة.
- تعلم الام اطفالها كيفية اللعب بها.

توزيع الادوار: الام، محمد، علي..... اطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

(الاطفال محمد وعلي...ماما...ماما قادمة من السوق)

محمد - ماذا في يدك يا ماما؟

الام - لعبة

الاطفال (محمد وعلي) - لعبة!!!

تظهر علامات التعجب على وجه محمد وعلي

الام - نعم، لعبة الثعابين والسلالم

الاطفال - وكيف نلعبها؟

الام - ان هذه هذه اللعبة تحتاج الى زار والى قطعتين من الخشب لتحريكها على الارقام.

محمد - وكيف نحرك الزار؟

الام - يرمى الزار على الورقة ويعدّها نحرك الخشبية الخاصة بك على اللعبة ابتداء من الرقم الموجود في الزار.

علي - وما هذه السلالم؟

الام - عندما تصل السلم حسب الرقم الموجود في الزار لديك تصعد السلم

(تجري الام مناقشة مع اطفالها، بأن الاطفال الذين يصعدون السلم هم الذين يعتمدون على انفسهم في لبس الملابس وتناول الطعام وشرب الماء وتنظيف المائدة وريط عقدة الحذاء)

محمد - والثعابين؟

الام - ان الثعابين تقوم بابتلاع الخشبية الخاصة بك والنزول الى الارقام السفلى

(تجري الام مناقشة مع اطفالها بان الثعابين تقوم بابتلاع الاطفال الذين يرمون بقايا الطعام لوحدهم ولا يتحملون المسؤولية بل يعتمدون في كل شيء على غيرهم)

الاطفال - هل يمكننا اللعب بها ؟

الام - تفضلوا يا احبابي.



ملخص البحث

تُعدُّ الاستقلالية من السمات الرئيسة في شخصية الطفل، لأنها تشكل مجموعة من الصفات الإنسانية المتمثلة في الشجاعة والإقدام والجسارة والمبادرة والصبر وتساعد في نمو شخصية الطفل وتمنحه الثقة والاحترام الذاتي، وتبرز مشكلة البحث

لقد لمست الباحثة من خلال عملها معلمة في الروضة، أن هناك شكاوى من قبل الأهمل حول اعتماد أطفالهم عليهم في تأدية بعض الأعمال الخاصة بهم في حين تسمع من المعلمات، أن الأطفال يبدون سلبيين في بعض المواقف نحو عدم وضع الألعاب في مكانها، ويعثر الطعام في فترة التغذية والاعتماد على المعلمة في أخراج الطعام من الحقيبة، وريط رباط الحذاء وغير ذلك... مما دفع الباحثة الى القيام بدراسة استطلاعية، لعيئة من الأمهات والمعلمات بلغت (30) أمًا ومعلمة من ثلاث رياض أطفال، وأشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية الى انخفاض في سلوك الاعتماد على النفس بنسبة 80 % لدى اطفال الروضة، وفي ضوء هذه النتيجة، وجدت الباحثة أن هذه المشكلة جديرة بالاهتمام مما يستوجب دراستها دراسة علمية تكشف عن الأسباب التي أدت الى ظهورها وزيادتها.

- اختلاف نتائج الدراسات السابقة في استخدامها للبرامج التربوية في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، ويوجد من يؤيد استخدام البرامج لتنمية الاعتماد على النفس، ومن يرفض استخدامها لنتائجها السلبية، ومما حدا بالباحثة أن تسعى للتوصل الى صورة واضحة تجاه هذا الاختلاف.

وبما أن الجانب الانفعالي له أهميته لأنه يمثل جانباً من جوانب النمو النفسي ويؤثر في توجيه سلوك الطفل، فإن دراسة هذا الجانب وما يتضمنه من مكونات، ومنها الاعتماد على النفس يؤثر في سلوك الأطفال وتصرفاتهم في حياتهم

المستقبلية، التي تنعكس آثارها على المجتمع سلباً أو إيجاباً فالاعتماد على النفس هو أحد مظاهر النمو الأنفعالي ومن أهمها.

وقد استهدف البحث الحالي التعرف على أثر أسلوب: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة وتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي يستخدم فيها أسلوب القصة في الاختبار القبلي والبعدي لقياس الاعتماد على النفس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يستخدم فيها أسلوب اللعب التمثيلي في الاختبار القبلي والبعدي لقياس الاعتماد على النفس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب القصة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب اللعب التمثيلي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بعد استخدام أسلوب القصة واللعب التمثيلي.

اقتصرت البحث الحالي على عينة من الأطفال في مدينة بغداد الكرخ (الأولى والثانية) فيما يتعلق بالدراسة الميدانية وعلى عينة من الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم في روضة الأريج الواقعة في مدينة بغداد (الكرخ الثانية) للعام الدراسي 2001 - 2002 فيما يتعلق بالدراسة التجريبية.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعة الضابطة العشوائية الاختيار، وبلغ عدد الأطفال عينة البحث (45) طفلاً قسموا إلى ثلاث مجموعات (تجربيتين وضابطة) كل مجموعة بلغت (15) طفلاً، فقد دربت المجموعة التجريبية الأولى على أسلوب القصة ودربت المجموعة التجريبية الثانية على أسلوب اللعب التمثيلي، أما المجموعة الضابطة فقد بقيت بدون تدريب.

وكوفئت المجموعات الثلاث في المتغيرات (الأعتماد على النفس والعمر الزمني وعدد أفراد الأسرة وترتيب الطفل في أسرته وسكن الطفل ومستوى تعليم الوالدين)

أعد مقياس الاعتماد على النفس، حيث تم التحقق من صدق فقراته وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في القياس والتقويم وعلم النفس، وتم استخراج القوة التمييزية لفقراته وتم استخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (0,83) وبذلك تكون المقياس في صيغته النهائية من (30) فقرة تضمن ثلاث بدائل تدرجت كل فقرة بـ (2, 1, 0) وتم بناء البرنامج بأسلوبي: القصة واللعب التمثيلي، وقد تبنت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي وقد تم اعتماد عدد من الاستراتيجيات في البرنامج (المناقشة الجماعية وأوقات الراحة وتدريب الأمهات والتعزيز والتغذية الراجعة).

وتكون البرنامج من (20) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً مدة تطبيق البرنامج (9) أسابيع ويعد معالجة البيانات باستخدام اختبار (لوكوكسن) واختبار (مان وتني) واختبار مربع كا² واختبار (t-test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- لقد حققت المجموعة التجريبية الأولى زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، إذ كان الفرق دالاً احصائياً عند مستوى دلالة (0,05)

- لقد حققت المجموعة التجريبية الثانية زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، إذ كان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)
 - إن الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين: (التجريبية الأولى والضابطة) في الاختبار البعدي، كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.
 - إن الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين: (التجريبية الثانية والضابطة) في الاختبار البعدي، كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.
 - إن الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين التجريبيتين: (الأولى والثانية) في الاختبار البعدي، لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)
- وفي ضوء نتائج البحث تضمنت الباحثة بعدد من التوصيات، والمقترحات ومن التوصيات:
- تعميم أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في رياض الأطفال لثبوت فائدتهما العملية.
 - ضرورة الاهتمام بالتدريب على أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في برامج إعداد وتدريب المعلمين.
 - ضرورة تضمين أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في مناهج كليات المعلمين ومعاهد المعلمين.
 - إشراك الآباء والأمهات في برامج تدريبية لزيادة توعيتهم بأهمية الاعتماد على النفس في حياة أطفالهم المستقبلية.
 - الاستفادة من مقياس الاعتماد على النفس لتشخيص الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم من قبل المعلمين وأولياء أمور الأطفال.

ومن المقترحات:

- دراسة مقارنة لأثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة وحسب متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- دراسة مقارنة لأثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة في أكثر من روضة.
- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.



المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

1. الاثوسي، جمال حسين واميمة علي خان (1983) علم النفس الطفولة والمراهقة، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
2. الاثوسي، وفاء طاهر عبد الوهاب عبد الغني (1999) اثربرامج تدريبي لتخفيف السلوك العدواني والانتكالي وزيادة النمو اللغوي لدى الاطفال المتخلفين عقليا، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه)
3. ابراهيم عبد الستار وآخرون (1993). العلاج السلوكي للطفل اساليبه ونماذج من حالاته، عالم المعرفة، الكويت.
4. ابو جادو، صالح محمد علي (2000). علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
5. ابو حجلة، اميرة (1985). في مسرح الكبار والصغار، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
6. ابو عليا، محمد مصطفى (1996). برنامج تدريب المرشدين التربويين اثناء الخدمة (اساليب التعزيز الايجابي والسلبي)، عمان، مديرية التدريب التربوي.
7. ابو النيل، محمود السيد (1980). الاحصاء النفسي والاجتماعي، القاهرة، ط3، مكتب الخانجي
8. ابو ملحم، علي (1970). في الادب وفنونه، لبنان، الطبعة العصرية
9. ابو هندي، مصطفى ابراهيم (1979). مسرح المرائس التعليمي، الكويت، مجلة تكنولوجيا التعليم، الاتحاد العربي للتعليم التقني، السنة الثانية، ع (4).
10. احمد، سعد مرسى وكوثر حسين كوجك (1991). تربية الطفل ما قبل المدرسة، القاهرة، ط2، عالم الكتب.

11. احمد، سعد مرسي وكوثر حسين كوجك (1983). تربية الطفل ما قبل المدرسة، عمان، الدار العربية للنشر والتوزيع.
12. اسماعيل، محمد عماد الدين وآخرون (1974). كيف نربي أطفالنا (التنشئة الاجتماعية في الاسرة العربية)، القاهرة، دار النهضة العربية.
13. اينون، دروشي (2000). دليل التعلم الميكر (ملف المعلومات الصحية) ترجمة مركز التعريب والترجمة، عمان، ط1، الدار العربية للعلوم.
14. البيلالوي، فيولا (1979). الاطفال واللعب، مجلة عالم الفكر، مجلد 10، ع 3
15. البيلالوي، فيولا (1985). دراسة تجريبية في تعديل السلوك عند الاطفال المضطربين سلوكيا عن طريق اللعب، مجلة العلم الاجتماعية، مجلد 13، ع 4.
16. بحري، منى يونس (1990). العادات غير الصحية عند العراقيين من وجهة نظر الامهات، بغداد، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ع 18.
17. بحري، منى يونس (1984). اللعب وسيلة لتنمية ثقة الطفل بنفسه وقدرته على اتخاذ القرار في الاسرة العراقية (بحث ميداني منشور) مقدم الى الندوة العلمية حول دور البيت في تعزيز الثقة بالنفس واتخاذ القرار لدى الابناء، بغداد للفترة من 4/25 - 4/26/ 1984.
18. برناردي، جوزيبيثا كوتوني (1998). تعالوا نلعب سويا ترجمة طارق الاشرف ومراجعة كاميليا عبد الفتاح، القاهرة، دار الفكر العربي.
19. براون، ج اليس (1983) انتاج واستخدام التقنيات التربوية بطريقة التعلم الذاتي (كتاب التطبيقات العملية)، ترجمة مصباح الحاج عيسى وآخرون الكويت، ط1، مكتبة دار الفلاح.
20. بلقيس، احمد وتوفيق مرعي (1982). الميسر في سيكولوجية اللعب، عمان، دار الفرقان للنشر.
21. بهادر، سعدية محمد علي (1988). برامج اطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الصدر لخدمات الطباعة والنشر.

22. بويرني، علي خالد محمد (1992). دور معلم المرحلة الاساس في توظيف اللعب وتمثيل الادوار وتنمية التفكير في التدريس، عمان: مجلة رسالة المعلم، مجلد 33، ط4.
23. البياتي، شوكت عبد الكريم (1989). تطور فن الحكواتي في التراث العربي واشره في المسرح المعاصر، العراق، وزارة الثقافة والاعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1.
24. البياتي، عبد الجبار توفيق (1985). التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية الطرق اللامعلمية، الكويت، ط2، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، دار التأليف والترجمة.
25. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (1977). الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية.
26. التاج، رضا كامل حمدان (1998). اثر اسلوب لعب الدور في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ بطيء التعلم بمرحلة التعليم الاساس في الازون، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه).
27. التميمي، سميرة علي حسين (2000). اثر اسلوب النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى اطفال الروضة، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير).
28. تن، السير برسي (1946). التربية حقائقها واصولها الاولى، تعريب عبد العزيز البسام، بغداد، مطبعة المعارف.
29. جابر، جابر عبد الحميد (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، ط1، دار الفكر العربي.
30. جابر، جابر عبد الحميد (1977). علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.
31. جابر، جابر عبد الحميد وخيري أحمد كاظم (1973). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية.

32. جابر، جابر عبد الحميد وخيري أحمد كاظم (1970). الوسائل التعليمية والمنهج ، القاهرة، دار النهضة المصرية، مطبعة الاستقلال الكبرى.
33. جاسر، أحمد السيد حسن (2001). اللعب كعملية تعليمية عند الاطفال، القاهرة، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع12.
34. جمعة، حمودة بن فرج (2001). اثر برنامج ارشادي في تنمية مهارات الاستقلالية لدى الاطفال المتخلفين عقليا، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير).
35. الجوي، اميرة هاشم جابر (2002). اثر برنامج ارشادي باستخدام ثلاثة اساليب في تنمية الاتجاه العلمي لدى طلبة الجامعة، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه).
36. الحاج، هائل محمد علي (1988). الامام ابو حامد الغزالي (505 هـ) من اعلام التربية العربية الاسلامية، الرياض، المجلد 3، الناشر مكتب التربية لدول الخليج.
37. حسين، كمال الدين (2001). فن العرائس والاطفال، القاهرة، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع12.
38. حسب الله، احمد عبد الغني ابراهيم (2001). اثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى عينة من الاطفال في عمر ست سنوات، القاهرة، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع12.
39. الحديدي، علي (1976). ادب الاطفال، القاهرة، ط2، مكتبة الانجلو المصرية.
40. الحديدي، علي (1972). ادب الاطفال واثره في تربية الناشئة، مجلة كلية التربية، الجامعة الليبية، ع3.
41. الحلي وآخرون (1985). مبادئ التربية، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
42. الحمداني، موفق (1985). الطفولة، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بيت الحكمة.
43. الحيلة، محمد محمود (2000). تصميم وانتاج الوسائل التعليمية والتعلمية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

44. الخفاف، ايمان عباس علي حسن (2000). اثر الارشاد في العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).
45. الخطيب، جمال ومنى الحديدى (1997). تعديل السلوك، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
46. الخطيب، جمال (1993). اساليب تعديل السلوك ، عمان، دار الشروق.
47. الخطيب، رناد يوسف (1987). رياض الاطفال واقع ومناهج، عمان، الاردن.
48. خليل، عزة (2000). الانشطة في رياض الاطفال ، القاهرة، ط2، دار الفكر العربي.
49. الدورى، فارس عبد الهادي (1981). اهمية القصة في تربية النشء، مجلة التربية، ادارة الاعلام التربوي، ع 10.
50. دياب، فوزية (1987). نمو الطفل وتنشئته بين الاسرة ودور الحضانه، القاهرة، دار الشباب للطباعة، مكتبة النهضة المصرية.
51. ديلور، جاك (1995). اتعلم ذلك الكثر المكنون (اتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة)، تقرير اللجنة الدولية للتربية، اليونسكو، مكتب الكتب الاونسي.
52. راتب، اسامة كامل (1999). النمو الحركي (مدخل النمو المتكامل للطفل والمراهق)، القاهرة، دار الفكر العربي مدينة نصر.
53. الربيعي، هدى هاشم (1999). برنامج تعليمي في توظيف الدراما في المواد الدراسية للمرحلة الثانوية، بغداد، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد (امروحة دكتوراه).
54. الرحيم، احمد حسن (1988). الابعاد النفسية والترفيهية عند ابن سينا، بغداد، جامعة بغداد، مركز احياء التراث العربي.
55. الريماوي، محمد صودة (1988). علم النفس التطوري ، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
56. زاهر الغريب واقبال بهبهاني (2000). تكنولوجيا التعليم نظرية مستقبليّة القاهرة، دار الكتاب الحديث.

57. زهران، حامد عبد السلام (1980). التوجيه والارشاد النفسي، القاهرة، ط2، الناشر عالم الكتب، عبد الخالق ثروت.
58. زهران، حامد عبد السلام (1977). علم النفس النمو والمراهقة، بيروت، ط5، دار العودة.
59. السامرائي، رنا هشام (1999). اثر استخدام الدمى القفازية في تنمية بعض الخبرات المقبولة اجتماعيا لدى طفل الروضة، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).
60. سليد، بيتر (1981). مقدمة في دراما الطفل، ترجمة زاهر لطيف، مصر، منشأة المعارف الاسكندرية.
61. سلام، محمد زغلول (1973). دراسات في القصة العربية الحديثة، اصولها اتجاهاتها اعلامها، مصر منشأة المعارف بالاسكندرية، الناشر جلال وشركاؤه.
62. السيد، خالد عبد الرزاق (2001). فاعلية استخدام انواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، القاهرة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلد 1، ع3.
63. السيد، محمد علي (1988). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، عمان، ط1.
64. السيد، فؤاد البهي (1971). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، ط2، مطبعة دار التأليف.
65. الشرييني، زكريا ويسرية صادق (2000). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، القاهرة، دار الفكر العربي.
66. شرف، عبد العزيز (2001). كيف تكتب القصة (القصة، الرواية، المقال القصصي)، القاهرة، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
67. الشوياشي، محمد مفيد (1964) القصة العربية القديمة، مصر، دار القلم.
68. شيفر، شارلز وهوارد ميلمان (1996). مشكلات الاطفال والمراهقين واساليب المساعدة فيها، ترجمة تسيمة داود وفزيه حمدي، عمان، ط2.

69. الصايغ، عنان غازي (2000). بناء مقياس السلوك الاستقلالي لطلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).
70. الصياد، هادي (1991). تصميم وتجريب برنامج لتدريس صناعة الدمى في قسم التربية الفنية، بغداد، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).
71. صيام، محمد وحيد (2001). دراسة فاعلية الرسم واستخدام الالوان في تعليم اطفال الرياض أسس الصحة والسلامة (دراسة تجريبية)، القاهرة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلد 1، ع 1.
72. الصوالحة، محمد احمد (2000). استخدام لعب الادوار في معالجة الاضطرابات النفسية لدى عينة من اطفال الروضة، بغداد، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع 1.
73. الطائي، فخرية جميل (1981). لعب الاطفال اسسه ومستلزماته التربوية والنفسية، بغداد، مطبعة الاديب البغدادية.
74. الطائب، عمر احمد (1989). ادب الاطفال في العراق، بغداد، ط 1، دار ثقافة الاطفال.
75. الطاهر، علي جواد (1967). فن القصص العراقي المعاصر، بيروت، دار المكتبة المصرية.
76. الطواب، سيد محمود (1986). اثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى اطفال الحضانات، كلية التربية، جامعة الامارات، السنة الاولى، ع 1.
77. عاقل، فاخر (1974). التربية قديمها وحديثها، بيروت، ط 1، دار العلم للملايين.
78. العامري، سامرة ابراهيم اسماعيل (1996). اثر استخدام مسرح الدمى في تعليم وحدة الخبرة لرياض الاطفال في العراق، بغداد، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

79. عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح (2002). القراءة للأطفال الصغار، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، مجلد 2، ع 5، دار الكتب المصرية.
80. عبد الدايم، عبد الله (1978) التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين، بيروت، ط3، دار العلم للملايين.
81. عبد الرزاق، اسعد وعوني كرومي (1980). طرق تدريس التمثيل، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
82. عبد الرزاق، مدحت (1979). سيكولوجية الطفل في مرحلة الروضة، بغداد، منشورات وزارة الثقافة والاعلام، الموسوعة الصغيرة 440.
83. عبد الرحمن، محمد وعدنان عارف مصليح (1983). رياض الاطفال، عمان، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
84. عبد الهادي، نبيل (2000). نماذج تربوية معاصرة، عمان، ط1، دار وائل للطباعة والنشر.
85. عبد الهادي، عبد الغني (1977). دور القصة في العملية التربوية، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ع 20.
86. عجاوي، محمد وماهر ابو الهول (1994). اثر رياض الاطفال على التحصيل الاكاديمي في المرحلة الابتدائية، تونس، المجلة العربية للتربية المجلد 4، ع 1.
87. العجيلي، شذى عبد المياقي (1979). دراسة تحليلية لقصص الامهات العراقيات، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).
88. عدس، عبد الرحمن ويوسف قطامي وآخرون (1996). اساسيات علم النفس التربوي، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
89. عزيز، عمر ابراهيم (1993). القيم السائدة في القصص الشعبية العربية والكردية في الكتب المطبوعة في العراق (دراسة مقارنة)، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

90. العمر، ياسين عبد الصمد عبد العزيز (1996). اثر استخدام الاسلوب القصصي في تحقيق الاهداف السلوكية لمادة التربية الاسلامية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائية، العراق، كلية التربية، جامعة البصرة (اطروحة دكتوراه).
91. العناني، حنان عبد الحميد (2001). برامج تربية الطفل، عمان، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع.
92. العناني، حنان عبد الحميد (2000). الطفل والاسرة والمجتمع، عمان، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع.
93. العناني، حنان عبد الحميد (2000). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق، عمان، ط5، دار الفكر للنشر والتوزيع.
94. العناني، حنان عبد الحميد (1999). ادب الاطفال، عمان، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع.
95. العناني، حنان عبد الحميد (1999). صورة الطفولة في التربية الاسلامية، عمان، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع.
96. العناني، حنان عبد الحميد (1993). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق، عمان، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.
97. عودة، محمد ومحمد رفقي عيسى (1984). الطفولة والصبا، الكويت، دار القلم.
98. الميثاوي، اميل داود سليم (1998) اثر الارشاد باللعب في بعض المظاهر السلوكية غير السليمة لدى اطفال الروضة، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).
99. غيث، محمد عاطف (1987). تاريخ التفكير الانساني، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.
100. غازدا، جورج وام وايموندجي (1986). نظريات التعلم ترجمة علي حسين عجاج وعطية محمود هنا، الكويت، عالم المعرفة.

101. الفخري، سائلة داود وآخرون (1982). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
102. الفقي، حامد عبد العزيز (1977). دراسة ميدانية لمشكلات تلاميذ المدرسة الابتدائية في الكويت، الكويت، مجلة الآداب والتربية، ع 12.
103. الفقي، حامد عبد العزيز (1977). دراسات في سيكولوجية النمو، الكويت، جامعة الكويت.
104. الفلاح، سعديّة محمد عبد الله (1999). دراسة مقارنة في السلوك الاستقلالي والذكورة والانوثة بين الاطفال المحرومين وغير المحرومين من امهاتهم في المدارس الابتدائية في بغداد، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه).
105. فلوّج، فالح (1988). حول أدب الاطفال في مدارس الرياض، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع 88.
106. القهد، اخلاص علي حسين (2001). تقويم خبرات طفل الروضة في الصحة والسلامة باستخدام الرسوم التوضيحية، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).
107. فورستر، ام (1960). اركان القصة، القاهرة، دار الكرّك للنشر.
108. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (1998). نماذج التدريس الصفي عمان، دار الشروق.
109. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (1993). نماذج التدريس الجيد عمان، دار الشروق.
110. قطامي، يوسف ونايفة قطامي وآخرون (1990). علم النفس التطوري، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
111. القوصي، عبد العزيز (1964). علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
112. القوصي، عبد العزيز (1952). علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، مصر، مكتبة النهضة المصرية.

113. كاظم، سميرة عبد الحسين (1990). المهارات الاجتماعية الأساسية للأطفال الملتحقين برياض الأطفال وإقرانهم غير الملتحقين، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).
114. المحاميد، شاكر عقله خلف (2000). الاعتمادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، بغداد، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه).
115. محمد، عادل عبد الله (1999). دراسات في نمو طفل الروضة، عمان، دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.
116. محمد، جعفر صادق (1989). قصص الأطفال في العراق للفترة 1969-1979، بغداد، رسالة ماجستير في الدراسات الأدبية واللغوية.
117. محمود علي عبد الحليم (1975). القصة العربية في العصر الجاهلي، دار المعارف بمصر مطبعة دار نشر الثقافة.
118. مردان، نجم الدين ومنى يونس بحري (1990). اثر القصص المصورة في التنمية اللغوية لأطفال الحضانه، بغداد، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع 3.
119. مردان، نجم الدين وسميرة نور محمد (1988). تقويم منهج رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
120. مردان، نجم الدين (1987). سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
121. مردان، نجم الدين (1970). رياض الأطفال في الجمهورية العراقية تطورها ومشكلاتها وإسسهها التربوية والنفسية، بغداد، مطبعة الزهراء.
122. مزاهرة، ايمن ويلي حجازي نشيوات ويلي عبد الرزاق (2000). مبادئ صحة الطفل وتغذيته، عمان، ط 1، دار الخليج.
123. مسعود، جبران (1978). التراث معجم لغوي عصري، بيروت، ط 3، مجلد 2، دار العلم للملايين.

124. معلوف، لويس (1986). المنجد في اللغة والاعلام، بيروت، ط6، دار المشرق،
التوزيع المكتبة الشرقية.
125. المعايضة، خليل ومصطفى العمش ووليد المحيسن (2000). مدخل الى
الخدمة الاجتماعية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
126. المعروف، صبحي عبد اللطيف (1986). نظريات الارشاد النفسي والتوجيه
التربوي، بغداد، مطبعة القادسية.
127. مكي، الطاهر احمد (1978). القصة القصيرة، دراسات، القاهرة، دار المعارف.
128. ملص، محمد بسام (1988). لعب الاطفال التمثيلي، قطر، مجلة التربية،
اللجنة الوطنية القطرية، ع 87.
129. ملص، محمد بسام (1986). اثر نشاط الطفل التمثيلي في التربية، الرياض،
مجلة رسالة الخليج العربي، السنة السادسة، ع 17.
130. ملص، محمد بسام (1985). سيكولوجية اللعب، قطر، مجلة التربية، اللجنة
الوطنية القطرية، ع 72.
131. ملص، محمد بسام (1983). مقدمة الى دراما الطفل، مجلة الفيصل، السنة
7، ع 80.
132. منصور، طلعت وآخرون (1977). أسس علم النفس العام، القاهرة، مكتبة
الانجلو المصرية، مطبعة اطلس.
133. موسى، عبد المعطي وآخرون (1992). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج
وتطبيق، الاردن، دارالاول للنشر والتوزيع.
134. ميلر، سوزانا (1987). سيكولوجية اللعب ترجمة حسن عيسى، الكويت،
المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع 120.
135. ميلر، سوزانا (1974). سيكولوجية اللعب ترجمة رمزي حليم عيسى، القاهرة،
مطابع الهيئة المصرية العامة.
136. الناشف، هدى (2001). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة،
القاهرة، دار الفكر العربي.

137. نجار، فريد (1965). كيف يتعلم الطفل في السنوات الخمس الأولى في حياته، لبنان، المجلة التربوية، السنة الرابعة، وزارة التربية الوطنية اللبنانية.
138. نيل، ليرت (1980). التجريب في العلوم السلوكية ترجمة موفق الحمداني وعبد العزيز الشيخ، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
139. الهاشم، جوزيف وآخرون (1964). المقيد في الادب العربي، بيروت، ج 2 للسنة الثانوية السادسة، منشورات المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع.
140. هوهمان، ماري وديفيد ويكارت (1998). تربية الاطفال الصغار (ممارسات التعليم الناشط لبرامج اطفال ما قبل المدرسة) ترجمة محمد صالح خطاب، الولايات المتحدة الامريكية، مطبعة الهاي سكوب بيسلاني ميشغن، مركز الكتب الاردني.
141. هوسلر، ميلس (بدون سنة طبع). عالم الطفل ترجمة رمزي بس مراجعة ابو الفتوح رضوان، الناشر دار الهلال.
142. هيكل، عبد العزيز فهمي (بدون سنة طبع). طرق التحليل الاحصائي، بيروت، دار النهضة العربية.
143. الهيتي، هادي نعمان (1988). ثقافة الاطفال، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
144. الهيتي، هادي نعمان (1989). ادب الاطفال للمصف الخامس معهد اعداد المعلمين، بغداد، ط1، مطبعة وزارة التربية.
145. وزارة التربية، العراق (1985). الاهداف التربوية للمراحل الدراسية كافة في القطر العراقي، المديرية العامة للتخطيط التربوي، مديرية التوثيق والدراسات، ط1، ع197، مطبعة وزارة التربية.
146. وزارة التربية، العراق (1986). منهج الروضة للمصفوف الثالثة لدور المعلمات فرع رياض الاطفال بغداد مطبعة وزارة التربية.
147. وزارة التربية، العراق (1990). الاهداف التربوية في القطر العراقي ط2، مطبعة وزارة التربية.

148. ولس، هيبوام (1990). الطفل والمجتمع، ترجمة محمد باقر تويج، بغداد، ط1، ج1، دار ثقافة الاطفال.
149. ويتيج، ارنوف (1981). سلسلة ملخصات شوم نظريات ومسائل في سيكولوجية التعلم، الرياض، دار ماكجروهيل للنشر والتوزيع، دار المريخ.
150. يعقوب، لويس (1990). الطفل والحياة، ط1، الدار المصرية اللبنانية.
151. يحيى، حسب الله (1985). مقدمة في مسرح الاطفال، بغداد، ط1، مطبعة دار الرسالة.

1. Allin, Robert B., Jr, And Others,(1980), Intensive Home-Based Treatment Interventions with Mentally Retarded/Emotionally Disturbed Individuals and Their Families. U.S. Virginia, March.
2. Anastasi A; (1976), Psychology Testing, N. Y. 4th Edition Macmillan Co.
3. Bandura A; (1977), Social Learning Theory, N. J. Prentice-Hall Inc .
4. Beller E; (1955), Dependence and Independence in Young Children; Child Development, Vol.87.
5. Bergman J; (1974), Understanding Educational Measurement and Evaluation; N. J ,London.
6. Briely M; (1987), Writing to Read Full Day Kindergarten Evaluation; Ohio , U.S.A.
7. Burns SM& Brainerd CJ;(1979), Effect of Constructive and Dramatic Play on Perspective Taking in Very Young Children; Developmental Psychology; Vol. 15, No.5, 512-521.
8. Campbell D,& Stanly J; (1963), Experimental and Quasi-Experimental designs for Research; Chicago, Rand McNally College publishing Company.
9. Cohen D H; (1977), Kindergarten and Early School;, N.J,Englewood Cliffs. Prentice -Hall.
10. Ebel RL; (1972), Essentials of Educational Measurement; N.J. Prentice -Hall, Englewood Cliffs, Inc.,
11. Geller DM;(1978) Involvement in Role-Playing Simulations; A Demonstration with Studies on Obedience, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.36, No.3.

12. Good CV; (1973), Dictionary of Education; London ,3rd edition;
13. Grandall VJ, Proston A, & Robson A; (1960), Reaction and The Development all Independence and Achievement, behavior young children, Child Development ,Vol.31.
14. Griffing P;(1983), Encouraging Dramatic Play in Early Childhood; Young children ,Vol.39, No.2, Jan.
15. Hazen N &Black B;(1984), Social Acceptance: Strategies Children Use and How Teachers Can Help Children Learn Them; J Citation Young Children Vol. 39, No. 6, Sep.
16. Hewett S et al.(1970), The Family and The Handicapped Child; new sons George Allen and Unwin LTD ,Great Britain..
17. Johnson R C & Medinnus R G; (1968), Child Psychology Behavior and Development; N.Y. John Wiley and sons Inc.
18. Kieff J;(1994), Early Childhood Education in The McAllen Independent School District; A Contract Study U.S.A,Texas.
19. Levy J;(1978), Play Behavior; New York, John wiley and sons.
20. Little, Wesley J;(1971), A Comparative Study of The Social Maturity of Kindergarten Age Children; Dis, Abst, Int,Vol.32 ,No.2.
21. Martin-Smith, Alistair; (1995), Quantum Drama Transforming Consciousness Through Narrative and Role-Play; Journal-citation: Journal of Educational Thought/Revue de la Pensee Educative; Vol.29 n1 p34-44 Apr.
22. Mehrens W A & Lehman I J ;(1973),Measurement and Evaluation in Education and psychology, Holt, Rinchart & Winston, Inc, U.S.A.
23. The Ministry of Education and Training;(1998), Wishes to acknowledge the contribution of the many individuals, groups, and organizations that participated in the

- development and refinement of The Kindergarten Program, 1998. Copyright, Queens Printer for Ontario ISBN 0-7778-7384-2.
24. Mitchall S H; (1982), Selecting Appropriate Literature for The Pre- School Child-Life With Out Fairy Tales; Research. Report.
25. Nunnally J C; (1970), Introduction to Psychology Measurement ,N. Y. Mac Graw-Hill.
26. Rosen C E;(1974), The Effect of Sociodramatic Play on Problem-Solving Behavior Among Culturally Disadvantage Pre School Children ; Child Development Vol.45.
27. 178. Schwartz P;(1978), The Relationship Between Parental of Attitudes and Independence Developing for Middle and High School Students; Child Development; Vol.49.
28. Shaftel F& Shaftel G;(1968), Role Playing for Social Values Decision Making in The Social Studies; N. J, Eglewood cliffs, printice- hall ,Inc.
29. Smilansky S; (1968), The Effect of Socio Dramatic Play on Disadvantaged Pre-School Children; N.Y., willey and Sons Inc.
30. Smith P K, Cowie H & Blades B; (1998), Understanding Children's Development, Basic Psychology, N.Y. 3th Edition.
31. Stanly J, Ahmann, O'clock MD; (1975), Measuring and Educational Achievement ; 2nd Edition; Boston London.
32. Staub E;(1971), The Use of Role Playing and Induction in Children Learning of Helping and Sharing Behavior; Child Development, Vol. 42.
33. Taylor, K.W; (1967), Parents and Children Learn Together, N.Y. Teacher College Press Columbia university.
34. Walter, Gorden A; (1981), Experimental Learning and Change; theory design and practice, N.Y. willey.

35. Watson L; (1965), Psychology of The Child, N.Y. ,3th Edition.
36. Welton, D A & John T M; (1976), Children and Their World Teaching Elementary Social Studies; rand ,MC, Nally Publishing Company.
37. Winter B& Marian R; (1958), The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence,N.Y, Journal of Educational Thought ;Van Nostrand.
38. Woeppl P; (1990), Facilitating Social Skills Development in Learning Disabled and or Attention Defict disordered Second to Fifth Carde Children and parents;U. S.A. Florida Practicum Nova University.
39. Young, D;(1981), Parents Treatment Toward Their Children and Independence Training Practices Middle School Student; Dist ,Abst ,Int.



المكتبة
لجمع العزيم
للنشر والتوزيع





تنمية الإعتماد على النفس لدى طفل الروضة (بأسلوب القصة واللعب التمثيلي)



مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع

عليه السلام - محمد بن عبد الله بن أحمد بن محمد بن علي بن أبي طالب

www.mu-j-arabi-pub.com
E-mail : info@mu-j-arabi-pub.com
moj_pub@yahoo.com



قُلْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ الْعَلِيُّ الْكَبِيرُ

الأردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية الهندسة
هاتف 0096265713906 فاكس 0096265713907

00962-797950880، جوال
dar_aleasar@hotmail.com